Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8370004
Centre d'intérêt: 500

Projet Opération humanisation (Québec).

L'école secondaire publique au Saguenay-Lac-St-Jean : étude socio-pédagogique réalisée dans le cadre du Projet Opération humanisation. 4. Les administrateurs scolaires / par Louis-Philippe Boucher. -- Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi ; Montréal : Université de Montréal, 1980.
vi, 108 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. [75].

Cote Dewey: 373.714'14/P964e Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Administrateur *Directeur d'école *Caractéristiques socio-économiques *Attitude *Satisfaction *Opinion de l'administrateur *Valeurs *Activité éducative *Organisation pédagogique *Gestion pédagogique *Relations administrateur-enseignant *Rôle de l'administrateur *Réforme scolaire *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Opération humanisation (Projet)

L'un des principaux objectifs du Projet humanisation est de mieux saisir la dynamique de l'école secondaire. Dans ce cadre, le présent document vise à connaître les perceptions et les attentes des administrateurs sur différents aspects de leur vécu professionnel. Les données sont regroupées en cinq sections: 1. Caractéristiques personnelles et professionnelles des répondants, 2. Finalités de l'école et valeurs de l'administrateur (changement, autorité, famille, etc.), 3. Evaluation des structures fonctionnelles de l'école (gestion et relations interpersonnelles), 4. Appréciation des activités éducatives d'ordre socio-culturel, sportif et culturel, 5. Satisfaction au travail et aliénation.

L'enquête a eu lieu à l'hiver 1978 auprès de l'ensemble des administrateurs (directeurs et directeurs adjoints) de neuf écoles secondaires de la région du Saguenay-Lac-St-Jean. Au total, 27 (84,5%) des 32 administrateurs ont accepté de répondre au questionnaire (reproduit en annexe). Les diverses dimensions explorées dans le volume sont mises en relation avec les variables suivantes: âge, sexe, scolarité, expérience, statut civil, scolarité des parents, occupation du père.

La majorité des administrateurs assignent à l'école des finalités développementales (autonomie, créativité, personnalité, etc.) plutôt qu'utilitaires. Ils partagent généralement les objectifs de la réforme scolaire: égalité des chances, polyvalence, co-éducation, etc. Leur niveau de satisfaction au travail est très élevé. Les principaux facteurs de satisfaction seraient les relations interpersonnelles, l'actualisation de soi et les avantages reliés à la carrière.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Notice(s) connexe(s): 8170086, 8370001, 8370002, 8370003, 8370005, 8370006
Financement: Bénéficiaire - UQAC, Université de Montréal
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGES
Programme(s) de subvention - FCAC
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370004

Projet
O.H.
Opération humanisation

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY·LAC·ST·JEAN

ETUDE
SOCIO·PEDAGOGIQUE
REALISEE DANS
LE CADRE DU PROJET
OPERATION HUMANISATION

FASCICULE 4
les administrateurs

LOUIS·PHILIPPE BOUCHER

Chicoutimi 1980

E D U Q 8370004

Projet O.H. Opération humanisation

U.Q.A.C.
Université
du Québec
à Chicoutimi

U.M.
Université
de Montréal

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE

AU

SAGUENAY-LAC-ST-JEAN

Etude socio-pédagogique réalisée dans
le cadre du projet Opération Humanisation

Fascicule IV: Les administrateurs scolaires

Par Louis-Philippe Boucher
Professeur
Université du Québec
Chicoutimi

Chicoutimi 1980

Remerciements

Sans la collaboration de nombreuses personnes, cette étude n'aurait pas été possible. Mille remerciements à tous les administrateurs scolaires qui ont répondu à notre questionnaire, aux autorités des commissions scolaires et aux personnels scolaires des écoles concernées, qui ont accepté de participer au projet et ainsi qu'à toutes les personnes qui ont apporté leur collaboration à un moment ou l'autre de la présente étude.

Nous tenons également à exprimer notre reconnaissance aux organismes subventionneurs suivants pour leur appui financier: F.C.A.C. (Formation de Chercheurs et action concertée) du M.E.Q., F.I.R. (Fonds institutionnel de recherche) de l'Université du Québec à Chicoutimi, Fondation de l'Université du Québec à Chicoutimi et CAFIR (Comité d'Attribution du Fonds Institutionnel de Recherche) de l'Université de Montréal.

Dépôt légal: premier trimestre 1980
Bibliothèque nationale du Québec.

TABLE DES MATIERES

page

Introduction 1

I. Caractéristiques des répondants 6

A. Caractéristiques personnelles 6

B. Caractéristiques professionnelles 7

Conclusion 9

II. Finalités et valeurs 10

A. Finalités de l'école 10

B. Finalités de la réforme scolaire 14

1) Egalité des chances 14

2) Polyvalence et spécialisation 16

3) Co-éducation, écoles privées et confessionnalité 18

C. Autres valeurs 19

1) Discipline 19

2) Autorité 20

3) Conformité 20

4) Famille 21

5) Société et changement 21

6) Egalité des sexes 22

Conclusion 23

page

III. Les structures fonctionnelles 24

A. La gestion 24

1) Influence exercée par les administrateurs 24

2) Influence des groupes-matières et rôle des chefs de groupe 26

3) Partage des responsabilités 27

4) Degré de bureaucratisation de l'école 31

B. Les relations interpersonnelles (climat) 32

1) Entre direction et étudiants 32

2) Entre enseignants 33

3) Entre direction et enseignants 37

4) Entre les membres de la direction et supérieurs 37

5) Entre direction et collectivité 37

6) Climat général 38

Conclusion 39

IV. Les activités éducatives 40

A. D'ordre pédagogique 40

B. D'ordre socio-culturel et autre 44

C. D'ordre personnel 45

Conclusion 48

page

V. Satisfaction au travail et aliénation 49

A. Satisfaction au travail 50

B. Aliénation 58

1. Concept d'aliénation 58

2. Analyse des résultats 61

Conclusion 68

Conclusion générale 69

Appendice 75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		page
1	Finalités de l'école	12
2	Finalités de l'école en fonction de la dimension des institutions où œuvrent les répondants	13
3	Finalités de la réforme scolaire: Egalité des chances	15
4	Finalités de la réforme: polyvalence et spécialisation vs culture générale	17
5	Finalités de la réforme scolaire: co-éducation, écoles privées et formation religieuse	18
6	Discipline	19
7	Autorité	20
8	Autres valeurs: conformité	21
9	Société et changement	22
10	Influence et responsabilité exercées par les administrateurs scolaires	25
11	Rôle des chefs de groupe: Importance et façon de le jouer	28
12	Qui s'occupe des activités suivantes à l'école	30

Tableau		page
13	Relations interpersonnelles entre étudiants et direction	33
14	Relations interpersonnelles entre enseignants	34
15	Existence des contacts entre les professeurs du premier cycle et ceux du deuxième cycle en fonction de la taille de l'école	35
16	Ce qui caractérise les relations interpersonnelles dans les grandes et petites écoles	36
17	Le climat général en est un de solidarité et d'entraide .	38
18	Style d'enseignement du bon professeur en fonction des administrateurs, des enseignants et des étudiants	43
19	Activités socio-culturelles et autres intégrées à l'horaire des étudiants	45
20	Satisfaction envers le service de pastorale selon la taille des écoles	46
21	Les services professionnels répondent aux attentes des étudiants	47
22	Satisfaction au travail: mesure globale	50
23	Satisfaction au travail: possibilité de changer d'emploi	51
24	Satisfaction au travail: relations interpersonnelles avec les différents agents éducatifs	52
25	Satisfaction au travail: Actualisation de soi	54
26	Sources de satisfaction au travail: considération, chance d'avancement et salaire	55

Tableau		page
27	Aspects du travail considérés comme les plus motivants ..	57
28	Aliénation par impuissance	63
29	Aliénation par anomie	64
30	Alinéation de soi	66

INTRODUCTION

Le présent rapport contient l'ensemble des résultats d'une étude effectuée dans le cadre du projet Opération Humanisation (projet OH) dont les données ont été recueillies à l'hiver 1978 auprès des administrateurs exerçant leur profession dans l'une ou l'autre des neuf écoles secondaires suivantes*: l'école Chanoine-Simard, l'école polyvalente Normandin, l'école Curé-Hébert, l'école Notre-Dame-du-Lac, le Pavillon Camille Lavoie, l'école secondaire Ste-Thérèse d'Arvida, les écoles polyvalentes Jonquière, Kénogami et Arvida. Cette étude avait pour but de connaître les perceptions et les attentes des administrateurs sur différents aspects de leur vécu professionnel.

Il est important de ne pas confondre perception et réalité telle qu'un observateur objectif pourrait la dégager. Ces données n'ont pas pour autant moins de valeur. Des études sur le développement des organisations démontrent que les données objectives ne sont pas suffisantes lorsque l'on veut apporter des changements de nature à améliorer le fonctionnement d'une organisation. Le plus important souvent et, en même temps, le plus difficile, c'est d'aller au-delà des perceptions pour comprendre comment il se fait que les gens perçoivent les choses ainsi.

---

* Etant donné que le questionnaire qui nous a servi à recueillir les données lors de notre pré-expérimentation à l'école Charles-Gravel a été abondamment modifié, nous n'avons pas inclus dans le présent rapport les résultats de cette école.

Le nombre total d'administrateurs qui ont complété le questionnaire qui leur était adressé est de 27, soit presque la totalité de la population visée (32 répondants possibles). Est considérée comme administrateur scolaire dans cette étude, toute personne qui a une fonction administrative dans l'école, soit comme principal ou adjoint.

Etant donné que l'ensemble de la population visée a été atteinte et que les écoles participantes au projet OH semblent relativement représentatives de l'ensemble des institutions secondaires publiques de la région du Saguenay-Lac-St-Jean, tant par leur taille que par leur distribution sur le territoire, il semble raisonnable de croire que nos résultats soient relativement généralisables à l'ensemble de la région.

Précisons que les résultats présentés dans ce rapport sont en grande partie de nature descriptive. En plus des analyses descriptives, nous avons procédé à un certain nombre d'analyses corrélatives. Nous avons vérifié systématiquement s'il existait une relation ou différence significative entre chacune des dimensions étudiées et les deux variables suivantes: la taille de l'institution et l'âge des répondants. Pour vérifier ces relations, nous avons, étant donné le petit nombre de sujets, retenu le test "t" comme procédé statistique. Une relation ou une différence entre deux variables est considérée comme statistiquement significative lorsque le test "t" atteint un seuil de probabilité égal ou inférieur à .05.

Il existe de fait peu de relations significatives entre la taille de l'institution (celles de 900 étudiants et moins et celles de 1,500 et

plus), l'âge des répondants (les 39 ans et moins et les 40 ans et plus), l'expérience (les 9 ans et moins et les 10 ans et plus) et la scolarité (ceux qui ont un Baccalauréat ou une licence et ceux qui ont une maîtrise), d'une part, et chacune des autres variables étudiées, d'autre part. Lorsque de telles relations ou différences apparaissent, nous le soulignons dans le texte. Si nous n'en parlons pas, c'est tout simplement qu'il n'en apparaît pas.

Les données descriptives sont habituellement présentées en pourcentages et sont accompagnées du nombre total de répondants par variable ou dimension étudiée. Rappelons que, dans l'ensemble du questionnaire, les répondants avaient à indiquer leur degré de désaccord ou d'accord, d'insatisfaction ou de satisfaction, et ainsi de suite pour chaque énoncé sur une échelle à cinq points: pas du tout, peu, plus ou moins, assez et tout à fait. Afin de mieux faire ressortir les tendances positives ou négatives, nous avons regroupé les taux de réponses à chacune des extrémités de l'échelle comme suit: pas du tout et peu ensemble, assez et tout à fait ensemble. Le point milieu de l'échelle (plus ou moins) demeure tel quel. Pour certains items, une catégorie "Incapables de se prononcer" a été ajoutée à l'échelle de cinq points. Nous présentons également les résultats de cette catégorie de réponses lorsqu'il y a lieu. Enfin, nous informons le lecteur qu'il y a en appendice du présent rapport une reproduction du questionnaire ayant servi à la cueillette des données auquel nous avons ajouté certaines données: fréquences, pourcentages, moyennes, médianes, modes et écarts-types.

Les données présentées et analysées dans le présent rapport ont été regroupées en cinq grandes sections:

I. Les caractéristiques personnelles et professionnelles des répondants.

II. Les finalités et Valeurs.

III. Les structures fonctionnelles (gestion et relations interpersonnelles).

IV. Les activités éducatives d'ordre socio-culturel, sportif et personnel.

V. La satisfaction au travail et l'aliénation.

Dans la première section, nous décrivons ce que sont les administrateurs sur le plan personnel (âge, sexe, statut civil, nombre d'enfants, niveau de scolarité de leurs parents, etc.) et professionnel (formation, années d'expérience dans l'enseignement et l'administration scolaire).

Dans la deuxième section, nous abordons trois grandes questions: Quelles sont les finalités que l'école doit poursuivre? Les administrateurs partagent-ils les finalités de la réforme scolaire au Québec des années 60? Dans quelle mesure adhèrent-ils à certaines valeurs comme la discipline, la famille, la société et le changement, etc.?

La troisième section se rapporte aux structures fonctionnelles de l'institution scolaire. Deux grandes dimensions y sont abordées à savoir la gestion et les relations interpersonnelles. La première concerne l'influence exercée par la direction et les groupes-matière, le rôle de chef de groupe, le partage des responsabilités à l'intérieur de l'école et le degré de bureaucratisation. La seconde dimension concerne la qualité des relations interpersonnelles entre les divers groupes d'agents à l'intérieur de l'institution.

La quatrième traite des activités éducatives d'ordre pédagogique, d'ordre socio-culturel et sportif et d'ordre personnel. Des questions comme

le style d'enseignement à privilégier, l'animation des activités socio-culturelles et sportives, et la qualité des services personnels aux étudiants y sont abordées.

Enfin, dans la cinquième section, il est question de la satisfaction des administrateurs scolaires sur le plan de leur profession et sur celui de leur travail ainsi que de leur degré d'aliénation.

Nous complétons le présent fascicule par une conclusion générale qui se veut avant tout un résumé des faits saillants dégagés des résultats présentés dans les chapitres précédents.

I. CARACTERISTIQUES DES REPONDANTS

Les administrateurs scolaires des écoles secondaires publiques, qui sont-ils? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre dans cette première partie du présent rapport. A cette fin, nous avons regroupé les données en deux grandes catégories, à savoir les caractéristiques personnelles comme l'âge, le sexe, le statut civil, la scolarité des parents et l'occupation du père, et les caractéristiques professionnelles, comme la scolarisation et l'expérience dans l'enseignement et l'administration.

A. Caractéristiques personnelles

La plupart des répondants, soit 85%, sont des hommes, ont entre 35 et 50 ans et sont mariés. Parmi ceux qui ont des enfants, 73% en ont 3 ou moins et aucun plus de 5.

Ils viennent de famille dont les parents sont ou étaient pour la grande majorité peu scolarisés: en effet, pour 63% d'entre eux, le père n'a pas dépassé le niveau primaire et pour 92.6% le niveau secondaire; pour 48% d'entre eux, la mère n'a pas dépassé le primaire et pour 85% le secondaire. On constate donc que leur mère est dans l'ensemble un peu plus scolarisée que leur père.

L'occupation de leur père est ou était plutôt modeste pour près des trois quarts des répondants: pour 52%, elle se situe dans la catégorie des cols bleus, 22% dans celle des producteurs agricoles et 26% dans celle des cols blancs ou des professionnels

(professions libérales, cadres et administrateurs).

La plupart des répondants, soit 81.5%, sont natifs de la région. Les autres sont nés ailleurs au Québec (11.1%) ou à l'extérieur du Québec (7.4%).

Les trois quarts des répondants disent assister régulièrement à des offices religieux comme la messe du dimanche. Les autres disent le faire occasionnellement (18%) ou jamais (7%).

Enfin, mentionnons que les trois quarts des répondants disent être membre d'au moins une association sociale ou politique comme la chambre de commerce, un club, un parti politique ou autre.

B. Caractéristiques professionnelles

Les administrateurs scolaires ont une scolarisation relativement élevée: en effet 44.4% des répondants disent avoir 18 années et plus de scolarité, 40.7% 16 ou 17 ans et 14.8% seulement 15 ans ou moins.

Tous ont une bonne expérience dans l'enseignement et la plupart dans l'administration scolaire. En effet, 75% des répondants disent avoir 15 ans et plus d'expérience dans l'enseignement et aucun moins de 10 ans. La plupart (88.5%) ont plus de 5 ans dans l'administration scolaire, dont 48% plus de 5 ans dans la même école et 37% entre 2 et 5 ans.

Quant à savoir quelle doit être la taille raisonnable d'une école secondaire, la majorité des répondants (55.6%) sont d'avis qu'elle doit être supérieure à 1,000 étudiants, 33.3% qu'elle doit varier

entre 500 et 1,000 étudiants et 11.1% qu'elle doit être inférieure à 500 étudiants. Ceux qui travaillent dans les grandes écoles ont plus tendance à prévilégier des institutions scolaires de grande taille que ceux qui travaillent dans les petites (test t significatif à .03).

Par rapport à l'enseignement, plus des trois quarts des répondants trouvent que l'administration est plus ou beaucoup plus difficile (Q. 54). Les autres ne voient pas tellement de différence.

La majorité des répondants, soit 60%, ne croient pas que l'administration est plus prestigieuse que l'enseignement. Alors que 28% pensent qu'elle l'est, 12% pensent même qu'elle l'est moins.

CONCLUSION

Sur le plan personnel l'administrateur scolaire est, dans la plupart des cas, un homme qui a entre 35 et 50 ans, est marié et père de 3 enfants ou moins. Il vient d'un milieu socio-économique que l'on peut qualifier de modeste, c'est-à-dire dont les parents étaient peu scolarisés et dont le père exerçait une occupation qui se situe dans la catégorie des cols bleus. De plus, il est membre d'au moins une association sociale ou politique.

Sur le plan professionnel, l'administrateur scolaire est relativement bien préparé: il a en moyenne plus de 17 ans de scolarité et possède plus de 10 ans d'expérience dans l'enseignement dont, pour la plupart, 5 ans dans l'administration.

Bien qu'il trouve l'administration plus difficile que l'enseignement, il ne croit pas qu'elle soit plus prestigieuse que celui-ci.

Enfin, il croit que la taille raisonnable d'une école devrait être supérieure à 1,000 étudiants.

II. FINALITES ET VALEURS

Dans le but de mieux cerner les motivations profondes des administrateurs, nous leur avons demandé leur opinion sur les finalités de l'école et celles de la réforme scolaire au Québec des années 60, ainsi que sur un certain nombre d'autres valeurs comme la discipline, l'autorité, la famille, etc. En d'autres mots, quelles sont les finalités qu'ils souhaitent voir poursuivre par l'école? Dans quelle mesure partagent-ils les finalités mises de l'avant lors de la réforme scolaire des années 60 au Québec? Enfin, dans quelle mesure adhèrent-ils à certaines valeurs dites traditionnelles? Ce sont les réponses à ces questions que nous présentons dans cette section. Le lecteur pourra comparer ces données à celles des autres catégories d'agents de façon à mieux cerner les points de divergence ou de congruence, selon le cas, qui existent entre les différents groupes d'agents d'éducation.

A. Finalités de l'école

Quel type de finalités l'école doit-elle privilégier? Près des trois quarts des répondants croient qu'il est plus important de développer l'autonomie, le sens critique et la créativité des élèves que de leur transmettre des connaissances (Q. 144). Ils croient également dans la même proportion qu'il est préférable de développer leur personnalité plutôt que de leur donner une spécialité ou un métier (Q. 145). On peut donc conclure que les répondants pour la plupart assignent à l'école des finalités développementales par opposition à des finalités utilitaires. Cependant,

lorsqu'on leur demande de dire si l'école doit être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs, les opinions sont relativement partagées (Q. 139). Nous supposons que bien que la plupart soient d'accord avec l'objectif que l'école soit un endroit où l'on apprend à penser par soi-même (développer leur sens critique), ils n'appuient pas l'idée qu'elle apprenne aux jeunes à remettre en question les idées de leurs parents et de leurs professeurs. Ce qui peut sembler paradoxal à première vue. Cette contradiction semble s'expliquer en partie comme ceci: bien qu'ils soient en grande majorité d'accord que l'école développe le sens critique des jeunes, ils ne veulent pas qu'il y ait une rupture entre l'éducation donnée à l'école et celle donnée à la maison. La plupart (85%) sont, en effet, d'avis que l'école doit continuer l'éducation commencée à la maison (Q.140). Il semble bien que l'apprentissage du sens critique ne doive pas se faire par une remise en question des idées des parents et des professeurs. Si on utilisait d'autres objets que les idées des parents et des professeurs pour exercer leur sens critique, ils ne s'y objecteraient probablement pas.

Des différences importantes de perception concernant les finalités de l'école apparaissent dans les grandes écoles (1,500 élèves et plus) et ceux qui oeuvrent dans les petites écoles (900 élèves et moins). Le tableau 2 nous montre que bien que tous soient dans les mêmes proportions d'accord à ce que l'école aide les élèves à

Tableau 1

Finalités de l'école

No. QUESTIONS	Entièrement ou passablement en désaccord	Ne sais pas ni l'un, ni l'autre	Entièrement ou passablement en d'accord
139. L'école doit être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.	42.3	23.1	34.6
140. L'école doit continuer l'éducation commencée à la maison.	3.8	11.5	84.6
144. A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	15.4	11.5	73.1
145. A l'école, il est plus important de développer la personnalité que de donner une spécialité (métier).	19.2	7.7	73.1

N.B. Lorsque le nombre de répondants à un item correspond au nombre total d'administrateurs scolaires qui ont complété le questionnaire, soit 27, nous ne l'indiquons pas dans les tableaux.

Tableau 2

Finalités de l'école en fonction de la dimension des institutions où oeuvrent les répondants

No. QUESTIONS	Catégories d'écoles	N	Désaccord	Ne sais pas Ni l'un, Ni l'autre	Accord	test "t" P
144. A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	petites	11	9.1	18.2	72.8	.95
	grandes	15	20.0	6.7	73.3	
145. A l'école, il est plus important de proposer à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'étude qui le spécialise dans un métier.	petites	11	----	9.1	90.9	.09
	grandes	15	33.3	6.7	60.0	
140. L'école doit continuer l'éducation commencée à la maison.	petites	11	----	----	100.00	.02
	grandes	15	6.7	20.0	73.3	

devenir autonomes, critiques et créateurs plutôt que de leur transmettre des connaissances, les administrateurs des petites écoles ont plus tendance que ceux des grandes écoles à être d'accord avec le fait que l'école développe davantage la personnalité plutôt que de donner une spécialité même si la différence n'est pas tout à fait significative (test "t" significatif à .09) et également à ce que l'école continue l'éducation commencée à la maison (test "t" significatif à .02).

B. Finalités de la réforme scolaire

Nous avons voulu vérifier dans quelle mesure les administrateurs scolaires partagaient les grandes finalités de la réforme scolaire au Québec des années 60, comme la polyvalence, l'égalité des chances, la spécialisation et la co-éducation. De plus, nous avons voulu savoir s'ils sont d'accord ou non avec le maintien d'un réseau d'écoles privées et celui de la confessionnalité du système scolaire.

1) Egalité des chances

Le tableau 3 nous montre que l'égalité des chances est une finalité qui est largement partagée par l'ensemble des répondants. Près de 85% sont, en effet, d'accord que l'enseignement universitaire devrait être disponible à tous ceux qui en ont la capacité et cent pour cent sont d'accord que les études collégiales et universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons. En somme, indépendamment du niveau socio-économique et du sexe, tous devraient avoir la chance de

Tableau 3

Finalités de la réforme scolaire: Egalité des chances

No.	QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord (entièrement et passablement)
159.	La formation supérieure devrait être réservée à une élite.	69.2	7.7	19.2
158.	L'enseignement conduisant à l'université devrait être disponible à tous ceux qui en ont la capacité.	11.5	3.8	84.6
141.	Les études collégiales sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	----	---	100.0
142.	Les études universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	----	---	100.0

faire des études avancées s'ils en ont les capacités. Il est à noter cependant que bien que 70% des répondants pensent que la formation supérieure ne devrait pas être réservée à une élite, près de 20% sont tout de même d'avis contraire (Q. 159).

2) La polyvalence et spécialisation

La polyvalence est perçue comme une bonne chose par près de 70% des répondants (Q. 157). On constate que ceux des grandes écoles (1,500 élèves et plus) sont dans une proportion significativement plus élevée (Coefficient de contingence de .47 et test "t" significatif à .00) que ceux des petites écoles (900 élèves et moins) d'accord avec cet énoncé. Par ailleurs, la majorité des répondants (50%) pensent que la spécialisation détruit la culture générale (Q. 160). A ce sujet, il existe une différence importante quoique non significative entre les grandes et petites écoles. Comment expliquer le fait que les administrateurs acceptent en grande majorité la polyvalence, c'est-à-dire que l'école offre un éventail de programmes de formation (formation générale, professionnelle, éducation spéciale) de nature à répondre à une diversité de besoins et aptitudes, mais que par ailleurs la spécialisation (formation professionnelle) se ferait au détriment de la culture générale? Serait-elle un mal nécessaire? Il semble bien qu'une partie de l'explication serait une méconnaissance du système de polyvalence qui existe et du type de spécialisation qu'on y donne. On constate en effet que ceux

Tableau 4

Finalités de la réforme: polyvalence et spécialisation vs culture générale

No. QUESTIONS	Catégories	N	Désaccord	Ne sais pas Ni l'un, Ni l'autre	Accord	test "t" P
157. La polyvalence est une bonne chose.	petites écoles	11	36.4	18.2	45.5	.00
	grandes	15	6.7	6.7	86.6	
	Total	26	19.2	11.5	69.2	
160. La spécialisation détruit la culture générale.	petites écoles	11	18.2	18.2	63.6	.07
	grandes	15	46.7	13.3	40.0	
	Total	26	34.6	15.4	50.0	

qui vivent la polyvalence sont dans une proportion moins grande (40%) d'accord avec l'énoncé qui dit que la spécialisation détruit la culture générale que ne le sont (64%) ceux qui ne la vivent pas. (Voir tableau 4)

3) Co-éducation, écoles privées et confessionnalité

Personne ne croit que les classes non mixtes sont préférables aux classes mixtes.

Près des trois quarts des répondants s'opposent à la disparition des écoles privées. Seulement 15% y seraient assez ou très favorables.

La plupart des répondants, soit 77%, souhaitent que l'école continue d'assurer la formation religieuse des élèves. Seulement 15% se disent en désaccord avec cet énoncé. Les résultats détaillés sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5

Finalités de la réforme scolaire: co-éducation, écoles privées et formation religieuse

No.	QUESTIONS	Désaccord	Ne sais pas	Accord
155.	Les classes non mixtes sont encore préférables aux classes mixtes.	88.5	11.5	----
156.	Les écoles privées devraient disparaître entièrement du système d'éducation du Québec.	73.1	11.5	15.4
154.	Il n'appartient pas au système d'éducation d'assurer la formation religieuse des élèves.	77.0	7.7	15.3

C) Autres valeurs

En plus des finalités de l'école et de la réforme scolaire, nous avons voulu voir dans quelle mesure les administrateurs scolaires adhéraient à certaines valeurs comme la discipline, l'autorité, la conformité, la famille, la société, le changement, l'honnêteté, etc.

1) Discipline

La plupart sont d'accord que la discipline est une bonne chose (Q. 150). Loin d'entraver le développement de la personne, elle permetterait aux membres d'un groupe d'atteindre un haut degré de satisfaction (Q. 148).

Tableau 6

Discipline

No. QUESTIONS	N	Désaccord	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord
150. En fin de compte, la discipline est une bonne chose.	26	3.8	3.8	92.3
153. Le plus grand désavantage de la discipline est qu'elle entrave l'expression complète d'une personnalité.	26	79.0	11.5	11.5
148. Le plus haut degré d'expression de soi-même et de satisfaction pour les membres d'un groupe peut être atteint par la discipline et le contrôle de soi au sein du groupe.	26	11.5	19.2	69.2

2) Autorité

Dans l'ensemble, les répondants ont un respect profond de l'autorité. Près des trois quarts sont d'accord qu'un homme doit toujours obéir aux lois même si elles entravent ses intérêts personnels (Q. 121). Ils n'approuvent pas cependant une obéissance aveugle (Q. 151).

Tableau 7

Autorité

No. QUESTIONS	N	Désaccord	Ne sais pas Ni l'un, Ni l'autre	Accord
151. Un enfant devrait obéir à ses parents sans se faire expliquer pourquoi il doit agir ainsi.	26	80.8	15.4	3.4
121. Un homme doit toujours obéir aux lois même si elles entravent ses intérêts personnels.	26	19.2	7.7	73.1

3) Conformité

Près de 60% des répondants sont en désaccord avec le fait qu'une personne devrait conformer ses idées et son comportement à ceux du groupe auquel elle appartient (Q. 162). Par ailleurs, 23% pensent le contraire. Les autres sont indécis.

Ceux qui oeuvrent dans les grandes écoles désapprouvent la conformité dans une proportion plus grande mais non significative que ceux qui oeuvrent dans les petites écoles (voir tableau 8).

Tableau 8

Autres valeurs: conformité

No. QUESTION	Ecoles	Désaccord	Accord	test "t" P
162. Une personne devrait conformer ses idées et son comportement à ceux du groupe auquel elle appartient.	petites	45.5	36.4	.33
	grandes	66.6	13.4	
	Total	57.7	23.0	

4) Famille

L'intégrité et le maintien de la famille en tant qu'institution sociale devraient être considérés comme importants selon près des trois quarts des répondants (Q. 152). Il existe une différence significative (test "t" sig. à .01) entre les groupes d'âge: les plus âgés (40 ans et plus) sont davantage d'accord avec l'intégrité et le maintien de la famille que ne le sont les plus jeunes (39 ans et moins).

5) Société et changement

Concernant le fonctionnement de la société, la plupart des répondants sont plutôt négatifs (Q. 147). En effet, 84.6% ne trouvent pas que la société fonctionne bien et ne pensent pas que des efforts pour la changer pourraient empirer les choses.

Loin de s'opposer au changement, plus de la majorité, soit 61.5%, le considèrent comme une bonne chose en soi, contre 27% qui n'approuvent pas le changement pour le changement.

Tableau 9

Société et changement

No. QUESTIONS	Désaccord	Ne sais pas	Accord
147. Comme elle est, la société fonctionne assez bien; des efforts pour la changer empireraient les choses.	84.6	11.5	3.8
149. Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas.	27.0	11.5	61.5

6) Egalité des sexes

La grande majorité des répondants, ont une conception égalitaire des sexes en ce qui concerne l'éducation des enfants. Selon 77% d'entre eux, il n'est pas normal que ce soit surtout la mère qui s'occupe de l'éducation des enfants (Q. 143).

CONCLUSION

Quelles sont les finalités que l'école devrait privilégier? La grande majorité des administrateurs assignent à l'école des finalités développementales (développement personnel et autre) par opposition à des finalités utilitaires (acquisition de connaissances et métier). Ils ne veulent pas qu'il y ait rupture entre l'éducation commencée à la maison et celle donnée à l'école. Les répondants sont d'autant plus d'accord avec cela qu'ils oeuvrent dans les petites écoles.

Les administrateurs scolaires partagent pour la plupart les grandes finalités de la réforme scolaire des années 60 au Québec, comme l'égalité des chances à l'éducation quels que soient le niveau socio-économique, le sexe, la polyvalence, la co-éducation et la confessionnalité des écoles. Enfin, ils s'opposent à la disparition complète des écoles privées.

Les administrateurs scolaires adhèrent majoritairement à certaines valeurs comme la discipline, le respect de l'autorité, le changement, la famille, l'égalité des sexes. Ils rejettent cependant la conformité de leurs idées et leur comportement à ceux du groupe auquel ils appartiennent.

III. Les structures fonctionnelles

Dans cette partie du rapport, nous présentons et analysons les perceptions des administrateurs scolaires par rapport à deux grands aspects du fonctionnement de l'école à savoir la gestion et les relations interpersonnelles (climat).

A. La gestion

La gestion concerne ici l'influence exercée par différents groupes d'agents dans les prises de décision, le partage des responsabilités dans l'école et le degré de bureaucratisation de l'institution scolaire tel que perçu par les administrateurs scolaires.

1) Influence exercée par les administrateurs

Dans quelle mesure les administrateurs croient avoir du pouvoir dans leur école et influencer ce qui s'y fait? On constate à partir du tableau 10 que bien qu'un peu moins de la majorité des répondants (48%) pensent avoir assez de pouvoir, la plupart (80%) disent avoir l'assurance de pouvoir influencer ce qui se fait dans leur école (Q. 105) et la grande majorité (70%) la façon dont le système d'éducation est dirigé (Q. 110). Cette influence s'étendrait même à leur milieu en général (Q. 79).

Comment expliquer le fait qu'un peu moins de la majorité des répondants pensent avoir assez de pouvoir dans leur école alors que plus de 70% disent avoir l'assurance de pouvoir influencer non seulement ce qui se fait dans leur école, mais

Tableau 10

Influence et responsabilité exercées par les administrateurs scolaires

No.	QUESTIONS	Pas du tout et peu	Plus ou moins	Assez et beaucoup
45.	Considérez-vous qu'en tant qu'administrateur, dans votre école, vous avez beaucoup de pouvoir?	14.8	37.0	48.1
62.	Le degré de responsabilité que vous possédez dans votre travail vous satisfait-il?	3.7	7.4	88.9
79.	Quelle influence pensez-vous avoir dans votre milieu?	----	7.4	92.6
105.	J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans mon école.	8.0	12.0	80.0
110.	Un administrateur peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé.	23.0	7.7	69.3

également la façon dont le système d'éducation est dirigé? Il semble bien que, même si plusieurs ne croient pas avoir de pouvoir "absolu" dans leur école, ils peuvent tout de même influencer les décisions qu'on y prend. Ce qui laisse entendre que le pouvoir est partagé avec d'autres groupes, mais qu'ils peuvent tout de même influencer beaucoup les décisions. On ne constate pas de différence significative entre la perception de ceux qui oeuvrent dans les petites écoles et ceux qui oeuvrent dans les grandes. Il en existe une (test "t" significatif à .01) cependant entre les groupes d'âge: les plus âgés (40 ans et plus) disent avoir moins de pouvoir que ne le croient les plus jeunes (39 ans et moins). Auraient-ils été habitués à exercer dans le passé un pouvoir plus absolu?

Enfin, précisons que la plupart (près de 90%) se disent satisfaits du degré de responsabilité qu'ils possèdent dans leur travail (Q. 62). Cela veut dire qu'à l'intérieur des tâches qui leur sont imparties, ils ont la liberté nécessaire pour les exercer comme ils l'entendent.

2) Influence des groupes-matières et rôle des chefs de groupe

Les groupes-matières exercent-ils une influence déterminante sur les décisions concernant la vie de l'école. La majorité des répondants, soit près de 80%, disent que les groupes-matières ou groupes-niveaux exercent une influence importante. Aucun ne dit qu'ils exercent peu ou pas d'influence.

Croient-ils que les chefs de groupe ont un rôle important à jouer dans l'école? Encore ici, plus de 80% des répondants croient que oui. Il existe des différences importantes entre les grandes et petites écoles. Le rôle des chefs de groupe est perçu comme important par une proportion plus grande d'administrateurs de grandes écoles (93%) que ceux des petites écoles (60%) quoique les différences ne soient pas significatives.

Est-ce que le rôle de chef de groupe est bien joué? Près des trois quarts des administrateurs répondent par l'affirmative. Seulement 12% se disent peu satisfaits. Les autres le sont plus ou moins. Encore ici, on constate qu'il existe une différence importante quoique non significative entre les grandes et petites écoles. Les répondants des petites écoles se disent assez satisfaits de la façon dont les chefs de groupe jouent leur rôle dans une proportion plus élevée (78%) que ceux des grandes écoles (56%). Le tableau 11 nous indique que 37.5% des responsables des grandes écoles sont plus ou moins satisfaits de la façon dont les chefs de groupe jouent leur rôle.

3) Partage des responsabilités

Comment se départagent les responsabilités entre la direction et le conseil d'école dans l'organisation des activités sociales, pédagogiques, administratives et autres? La direction joue, selon les répondants, un rôle prépondérant dans la plupart des écoles en ce qui concerne l'accueil des professeurs

Tableau 11

Rôle des chefs de groupe: Importance et façon de le jouer

No. QUESTIONS	Ecole	Pas du tout ou peu	Plus ou moins	Assez ou tout à fait	Test t P
22. Croyez-vous que les chefs de groupe ont un rôle important à jouer dans votre école.	petites	30.0	10.0	60.0	.07
	grandes	----	6.3	93.0	
	Total	11.5	7.7	80.7	
23. En général, les chefs de groupe jouent-ils adéquatement leur rôle.	petites	22.2	----	77.7	.18
	grandes	6.3	37.5	56.3	
	Total	12.0	24.0	74.0	

en septembre, l'évaluation des enseignements, la préparation et la diffusion des informations et les discussions sur des problèmes particuliers (voir tableau 12). En ce qui concerne l'organisation des journées pédagogiques et l'organisation de l'école (budget, charges de cours, etc.), les responsabilités sont mieux partagées entre les deux groupes quoique la direction y joue dans certaines écoles un rôle prépondérant.

Pour ce qui est des problèmes de relations entre professeurs-étudiants, on constate qu'il existe une différence significative (test t significatif à .01) entre les grandes et les petites écoles. Dans les petites écoles, c'est la direction qui s'occupe dans la plupart des cas (90%) de ces questions. Dans les grandes écoles, c'est tantôt la direction seule ou la direction et le conseil d'école ensemble qui s'en occupent.

Les activités sociales sont initiées soit par le conseil d'école seul soit par la direction et le conseil d'école ensemble. On constate que dans un certain nombre de petites écoles, c'est ni l'un ni l'autre. Ce qui laisse entendre que la responsabilité de ces activités relève de d'autres personnes.

En somme, la direction joue un rôle prépondérant dans l'initiation et l'organisation des diverses activités pédagogiques et administratives de l'école secondaire. Cette responsabilité est quelques fois partagée entre le conseil d'école principalement en ce qui concerne les journées pédagogiques et les

Tableau 12

Qui s'occupe des activités suivantes à l'école

No. QUESTIONS	Direction	Conseil d'école	Les deux ensemble	Ni l'un ni l'autre	Personne
36. Activités sociales (vin-fromage, party, fête de Noel, etc.).	7.7	34.6	38.5	19.2	----
37. L'accueil des professeurs.	85.2	----	14.8	----	----
38. Problèmes de relations professeurs-étudiants.	63.0	----	37.0	----	----
39. Evaluation de cours et des professeurs.	88.9	----	----	3.7	7.4
40. Information.	77.8	----	22.2	----	----
41. Rencontres pour fin de discussion sur des problèmes particuliers.	66.7	3.7	29.6	----	----
42. Journées pédagogiques.	44.4	----	55.6	----	----
43. Décisions concernant l'organisation de l'école (budget, distribution des charges de cours, etc.)	59.3	----	40.7	----	----

décisions concernant l'organisation de l'école (budget, distribution des charges de cours, etc.). Enfin, précisons que le conseil d'école seul n'assume pas de responsabilités selon les répondants. Quand il en assume, c'est en collaboration avec la direction. Ces résultats semblent confirmer le caractère essentiellement consultatif du conseil d'école.

4) Degré de bureaucratisation de l'école

Les écoles secondaires sont-elles fortement bureaucratisées? Pour le savoir nous avons demandé aux administrateurs scolaires ce qu'ils en pensaient eux-mêmes.

Avant de donner les résultats de notre étude, il s'avère nécessaire de préciser le concept de bureaucratie. Les caractéristiques les plus importantes de l'organisation bureaucratique sont, selon Weber[1],: 1) une organisation permanente de fonctions officielles régie par des règles; 2) l'organisation repose sur le principe de la hiérarchie; 3) les actes administratifs et les décisions et les règles sont formulés ou consignés par écrit et 4) les règles qui régissent l'exercice d'une fonction doivent être des règles et normes techniques. En somme, l'organisation bureaucratique établit des normes, édicte des règles et des règlements et donne des ordres qui doivent être exécutés si l'organisation veut fonctionner efficacement.

---

(1) Weber, M., cité par Amitai Etzioni dans Les organisations modernes, p. 96.

Les administrateurs perçoivent dans l'ensemble leur école comme moyennement bureaucratisée: 44% la considèrent, en effet, comme plus ou moins bureaucratisée, 30% comme peu ou pas bureaucratisée et 26% comme assez bureaucratisée. Il est à noter que les perceptions ne varient pas de façon significative en fonction de l'âge des répondants ou de la taille de l'institution.

B) Les relations interpersonnelles (climat)

Comme on le sait, les relations interpersonnelles sont une dimension importante de ce qu'il est convenu d'appeler le climat d'une organisation. En d'autres mots, les bonnes ou mauvaises relations entre les individus appartenant à un même groupe ou à des groupes différents sont de nature à favoriser un climat de tension ou de collaboration, selon le cas. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les administrateurs percevaient les relations entre les divers groupes d'agents et à l'intérieur de ces groupes comme satisfaisantes.

1) Entre direction et étudiants

Presque tous les administrateurs se disent satisfaits des relations qu'ils ont avec les étudiants. Ces derniers s'adressent à eux lorsqu'ils ont des problèmes personnels, scolaires ou autres selon 70% des répondants. Il n'existe pas de différence significative entre la perception de ceux qui oeuvrent dans les grandes écoles et ceux qui oeuvrent dans les petites.

Tableau 13

Relations interpersonnelles entre étudiants et direction

No.	QUESTIONS	Pas du tout ou peu	Plus ou moins	Assez ou tout à fait
21.	Les étudiants s'adressent-ils à vous lorsqu'ils ont des problèmes personnels, scolaires ou autres.	7.4	22.2	70.3
67.	Les relations que vous avez avec les étudiants vous satisfont-elles?	3.7	---	96.2

2) Entre enseignants

Comment les administrateurs perçoivent-ils les relations interpersonnelles entre les enseignants. Selon la grande majorité d'entre eux il existerait assez de contacts entre les professeurs du premier et ceux du deuxième cycle (58.3%) et entre les professeurs appartenant à des matières différentes (61.5%). Par ailleurs, il y aurait peu de contacts entre ceux du secteur général et ceux du professionnel (58.3%). Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés seraient plutôt bonnes selon à peine la majorité des répondants (Q. 94).

Concernant les contacts entre professeurs du premier cycle et ceux du deuxième cycle, des différences significatives (test t significatif à .00) apparaissent entre les petites et les grandes écoles comme nous le montre le tableau 15.

Tableau 14

Relations interpersonnelles entre enseignants

No. QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas	Accord (entièrement et passablement)
94. Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés sont difficiles.	50.0	15.4	34.6
98. Les jeunes enseignants ont tendance à prendre les enseignants plus âgés comme modèles.	69.2	19.2	11.5
100. Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du premier cycle et ceux du deuxième.	58.3	16.7	25.0
101. Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du secteur général et ceux du professionnel.	37.5	4.2	58.3
102. Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs appartenant à des groupes-niveaux ou des groupes-matières différents.	61.5	11.5	26.9

Les écoles de petite taille seraient davantage favorables aux contacts entre les professeurs de premier et ceux de second cycle (lorsque les deux cycles sont présents) que ne le sont les grandes écoles.

Tableau 15

Existence des contacts entre les professeurs du premier cycle et ceux du deuxième cycle en fonction de la taille de l'école

Dimension école	N	Il y a peu de contact Désaccord	Ne sais pas	Accord	test "t" P
Petites	11	90.0	----	10.0	.00
Grandes	15	35.7	28.6	35.7	
Total	26	58.3	16.7	25.0	

Les jeunes enseignants n'auraient pas tendance, selon les répondants (70%) à prendre les enseignants plus âgés comme modèles. Il n'y a pas de différence significative entre les grandes et petites écoles.

Qu'est-ce qui caractérise les relations entre enseignants? Près de la majorité (48%) disent que c'est l'entraide pédagogique, 15% l'activité syndicale, 18.5% les contacts sociaux et 18.5% autre. Des différences importantes existent entre les grandes et petites écoles. Dans les grandes écoles, les relations entre enseignants sont caractérisées avant tout par l'entraide

pédagogique (56.3%) et les contacts sociaux (31.3%), alors que dans les petites, elles le sont à la fois par l'activité syndicale et l'entraide pédagogique avec 36.4% chacun (voir tableau 16).

Tableau 16

30. Ce qui caractérise les relations interpersonnelles dans les grandes et petites écoles

Ecoles	N	Contacts sociaux	Activités syndicales	Entraide pédagogique	Autre
Petites	11	——	36.4	36.4	27.3
Grandes	16	31.3	——	56.3	12.5
Total	27	18.5	14.8	48.1	18.5

En résumé, selon les administrateurs, il existerait beaucoup plus de contacts entre professeurs du premier et ceux du deuxième cycle dans les petites écoles que dans les grandes. Dans l'ensemble des écoles, les contacts entre les professeurs de matières différentes seraient relativement fréquents, mais par ailleurs, ils le seraient peu entre ceux du général et ceux du professionnel.

Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés seraient plutôt bonnes, particulièrement dans les petites écoles. Les premiers n'auraient pas dans l'ensemble tendance à prendre leurs aînés comme modèles.

L'entraide pédagogique est ce qui caractérise le plus les relations entre professeurs, principalement dans les grandes écoles. L'activité syndicale vient en dernier lieu selon les administrateurs.

3) Entre direction et enseignants

La plupart des répondants (92.6%) se disent assez et très satisfaits des relations qu'ils ont avec les enseignants (Q. 71). Il serait, selon 70% d'entre eux, plutôt facile d'émettre ses opinions même si l'on est en désaccord avec la majorité des autres professeurs (Q. 125). Par ailleurs, 30% disent que c'est difficile.

Plus de 80% disent connaître le nom de tous les professeurs de leur école. Ce pourcentage varie de façon significative (test t significatif à .04) entre les grandes et petites écoles. Il est en effet de 100% dans les petites écoles et de 68.8% dans les grandes.

4) Entre les membres de la direction et supérieurs

Les relations entre les membres de la direction sont considérées par tous (100%) comme assez et très satisfaisantes (Q. 65). Presque tous (96.3%) considèrent que l'attitude des supérieurs à leur égard est également satisfaisante (Q. 66).

5) Relations entre direction et collectivité

La plupart, soit 85%, considèrent que les relations qu'ils ont avec la collectivité sont assez ou très satisfaisantes. Ils disent pouvoir compter sur son appui.

6) Climat général

Qu'en est-il du climat général? La majorité (57.7%) disent qu'il en est un de solidarité et d'entraide alors que 23% pensent le contraire (Q. 161). Contrairement à ce que l'on s'attendait, ce climat de solidarité et d'entraide serait significativement meilleur (test t significatif à .02) dans les grandes écoles que dans les petites selon les répondants (voir tableau 17). Comment expliquer cela? Serait-ce dû au fait que les problèmes deviennent plus rapidement évident dans les petites écoles? Ou encore, est-ce que les grandes écoles offrent plus de possibilités aux enseignants de se regrouper selon leurs affinités personnelles et professionnelles? Nous ne saurions répondre exactement pour le moment à ces questions.

La plupart des répondants (85%) disent qu'il y a à l'école plusieurs personnes avec lesquelles ils se sentent des affinités. Ils disent également participer à plus de 90% aux activités sociales de leur école.

Tableau 17

161. Le climat général en est un de solidarité et d'entraide.

Ecoles	N	Désaccord (passablement et entièrement)	Sais pas	Accord (passablement et entièrement)	test "t" p
Petites	11	45.5	18.2	36.3	.02
Grandes	15	6.7	20.0	73.3	
Total	26	23.0	19.2	57.7	

CONCLUSION

En résumé, les relations interpersonnelles entre les membres de la direction et celles entre direction et enseignants sont considérées comme très satisfaisantes par les administrateurs scolaires, alors que celles entre la direction et les étudiants sont considérées comme assez satisfaisantes. On ne constate pas de différence significative entre les grandes et les petites écoles.

En ce qui concerne les relations entre enseignants, il existerait, selon les répondants, assez de contacts entre les professeurs du premier et ceux du deuxième cycle et également entre les professeurs de matières différentes mais peu, par ailleurs, entre ceux du général et ceux du professionnel. Ces relations interpersonnelles se caractérisent principalement par l'entraide pédagogique. L'activité syndicale vient en dernier lieu comme occasion d'établir des relations interpersonnelles. Enfin, les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés sont considérées comme moins difficiles dans les petites écoles qu'elles ne le sont dans les grandes.

Quant au climat général, la majorité disent qu'il en est un de solidarité et d'entraide. Ce climat général serait cependant significativement meilleur dans les grandes écoles que dans les petites selon les répondants.

IV. Les activités éducatives

Trois types d'activités éducatives ont été retenus dans notre cadre d'analyse, à savoir celles d'ordre pédagogique, celles d'ordre socio-culturel et autre et, enfin, celles d'ordre personnel. Nous présentons et analysons dans la présente section les données recueillies sous chacune de ces rubriques.

A. D'ordre pédagogique

Les seules informations recueillies sous cette rubrique auprès des administrateurs concernent les styles d'enseignement.

En nous inspirant de recherches américaines dans le domaine (Sieber et Wilder, 1967)[2], nous avons tenté de cerner les préférences des administrateurs face au style d'enseignement qu'ils souhaitent voir chez les enseignants. Sieber et Wilder ont développé une typologie de ces styles d'enseignement en tenant compte et en croisant les deux variables suivantes: l'emphase mise ou non sur le contenu à transmettre et le type de relations adulte-enfant (centration sur l'adulte, centration sur l'enfant); le croisement de ces deux variables engendre quatre styles d'enseignement que les auteurs ont nommé centration sur le contenu, centration sur le contrôle, centration sur la découverte et centration sur la sympathie.

---

(2) D. Sieber et D. W. Wilder, "Teaching Styles: Parental preferences and professional role definitions", Sociology of education, Fall 1967

Styles d'enseignement

		Emphase sur le contenu	
		Forte	Faible
Relation professeur-élève	Centration sur l'adulte (autoritaire)	Centration sur le contenu	Centration sur le contrôle, la discipline
	Centration sur l'enfant	Centration sur la découverte	Centration sur la sympathie

Mentionnons que le professeur centré sur le contrôle ou la discipline dans cette typologie d'enseignement est celui qui se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort et leur apprend à suivre les directives. Le professeur centré sur le contenu considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le professeur couvre complètement le programme et qu'il évalue régulièrement le progrès des élèves. Le professeur centré sur la découverte cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes. Enfin, le professeur centré sur la sympathie est celui qui considère que le plus important est qu'il soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.

Cette typologie, quoique peut-être trop simplifiée pour embrasser la complexité de la relation maître-élève, n'en est pas moins intéressante pour situer un corps enseignant par rapport à certains courants pédagogiques chaudement débattus au Québec. Elle n'a pas cependant la prétention d'être exhaustive. Il faut la concevoir comme un outil de travail surtout utile pour fins de compa-

raison entre parents, élèves et professeurs. (Voir le fascicule VI du présent rapport).

Voyons quelles sont les perceptions et les préférences des administrateurs face à ces styles d'enseignement.

Le style d'enseignement qui est nettement préféré par le plus grand nombre de répondants est celui de la découverte (76.9%). Il est suivi de celui centré sur la sympathie (11.5%). Les deux autres styles (celui centré sur le contrôle ou la discipline, et celui centré sur le contenu) sont presque totalement négligés par l'ensemble des répondants: ils n'obtiennent que 10.5% des votes à eux deux (voir tableau 18). Des différences importantes apparaissent entre les grandes et petites écoles. Quoique la majorité des choix va à la découverte dans les deux cas, les administrateurs des grandes écoles favorisent ce style d'enseignement dans une plus grande proportion (93.3%) que ceux des petites écoles (54.3%). Parmi ces derniers, 27.3% préconisent un style axé sur la sympathie. Qu'en pensent les étudiants et les enseignants? Nous invitons le lecteur à consulter les résultats présentés et analysés dans le rapport comparatif des résultats des différentes catégories d'agents (fascicule VI).

Tableau 18

Style d'enseignement du bon professeur en fonction des administrateurs, des enseignants et des étudiants

Style d'enseignement	Le professeur idéal	Le professeur que j'ai été
Un bon professeur:		
- se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort, et leur apprend à suivre les directives	3.8	7.7
- considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué	7.7	15.4
- cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes	76.9	65.4
- considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes	11.5	11.5

Enfin lorsque nous comparons ce que devrait être le professeur idéal et le professeur que les administrateurs pensent avoir été, nous constatons qu'il existe peu de différences entre les deux (voir tableau 18). Les répondants se perçoivent comme des enseignants qui se rapprocheraient du professeur idéal.

B. D'ordre socio-culturel et autre

On sait que le Ministère de l'éducation a fait des efforts pour faciliter l'intégration des activités socio-culturelles et autres à l'horaire des étudiants dans le but d'en faire profiter tous les étudiants. Diverses expériences ont été tentées en ce sens dans les écoles secondaires de la région. Ces expériences se sont-elles avérées enrichissantes sur le plan de la formation sociale, culturelle et scientifique des étudiants? C'est ce que nous avons demandé aux administrateurs.

La majorité des répondants, soit 60%, trouvent que les activités étudiantes intégrées à l'horaire apportent à ceux-ci vraiment quelque chose (Q. 19). Cependant 32% pensent qu'elles leur apportent plus ou moins quelque chose. Seulement 8% croient qu'elles leur apportent très peu. Il n'existe pas de différences importantes entre les grandes et petites écoles.

Est-ce qu'ils trouvent que l'animation des activités socio-culturelles et autres est adéquate (Q. 20)? Un peu moins de la majo-

rité des répondants soit 48.1%, se disent assez ou tout à fait satisfait, 44.4% plus ou moins, et 7.4% très peu satisfait. Il y a donc place pour de l'amélioration.

Tableau 19

Activités socio-culturelles et autres intégrées à l'horaire des étudiants

No.	QUESTIONS	Très peu et peu	Plus ou moins	Assez ou beaucoup
19.	Les activités étudiantes intégrées à l'horaire apportent vraiment quelque chose.	8.0	32.0	60.0
20.	L'animation des activités socio-culturelles et sportives est adéquate.	7.4	44.4	48.1

C. D'ordre personnel

Les services professionnels sont des moyens que l'école met à la disposition des étudiants pour les aider sur le plan personnel: choix de carrière, santé physique et mentale, problème familial, etc. Nous avons voulu savoir dans quelle mesure les divers services professionnels, selon les administrateurs scolaires, répondent aux attentes des étudiants.

Le tableau 20 nous montre que plus de 80% des répondants pensent que le service d'orientation répond assez ou tout à fait aux attentes des étudiants. En ce qui concerne les services de pastorale et de santé, le taux de répondants positifs est quelque peu

supérieur à 50%. Le service de pastorale est significativement (test "t" significatif à .00) plus apprécié dans les petites écoles que dans les grandes écoles. Ces différences sont effectivement très importantes comme nous le montre le tableau suivant.

Tableau 20

Satisfaction envers le service de pastorale selon la taille des écoles

Catégories d'écoles	N	Peu satisfait	Plus ou moins	Assez ou beaucoup satisfait
Petites	11	----	18.2	81.9
Grandes	16	37.5	31.3	31.3
Total	27	22.2	25.9	51.9

Test t: P ≤ .00

Les services de psychologie et d'aide sociale sont perçus comme ne répondant peu ou plus ou moins aux attentes des étudiants. Très peu se disent assez ou tout à fait satisfait. A quoi pouvons-nous attribuer cela? L'école a-t-elle les ressources humaines (psychologue, travailleur social) nécessaires pour assurer de façon adéquate ces services professionnels? Il semble que non.

Tableau 21

Les services professionnels répondent aux attentes des étudiants

Services	Pas du tout ou peu	Plus ou moins	Assez et tout à fait
1) Orientation	7.4	11.1	81.5
2) Psychologue	62.5	20.8	16.6
3) Pastorale	22.2	25.9	51.9
4) Santé	11.1	33.3	55.6
5) Aide sociale	50.0	13.6	36.3

L'évaluation que font les autres catégories d'agents en particulier les étudiants, des services professionnels, converge-t-elle avec celle des administrateurs scolaires? Ici encore, nous invitons le lecteur à consulter le fascicule VI dans lequel on retrouve une analyse comparative des réponses recueillies auprès des divers groupes d'agents sur cette question.

CONCLUSION

Parmi quatre styles d'enseignement qui leur étaient proposés (celui centré sur le contenu, la discipline, la découverte et la sympathie), les administrateurs scolaires indiquent sans équivoque celui de la découverte comme style à privilégier. Des différences importantes quoique non significatives apparaissent entre les grandes et petites écoles. Bien que dans les deux cas, la préférence va au style d'enseignement axé sur la découverte, les administrateurs des grandes écoles le favorisent dans une proportion beaucoup plus grande que ceux des petites écoles.

Concernant les activités socio-culturelles et sportives intégrées à l'horaire des étudiants, plus de la majorité des répondants (60%) pensent qu'elles apportent vraiment quelque chose aux étudiants. Cependant un peu moins de la majorité ne sont pas satisfaits de l'animation de ces activités.

Dans quelle mesure les divers services professionnels répondent-ils aux attentes des étudiants? La plupart des administrateurs scolaires pensent que celui d'orientation y répond très bien, alors que ceux de pastorale et de santé y répondraient plutôt bien. Par ailleurs, ceux de psychologie et d'aide sociale y répondraient peu.

V. Satisfaction au travail et aliénation

On admet d'une façon générale que des employés satisfaits travaillent mieux que des employés insatisfaits ou frustrés et que des organisations qui aliènent leur personnel deviennent moins efficaces. Un des problèmes importants des organisations modernes publiques ou privées est de comment maximiser l'efficacité et le rendement tout en minimisant l'insatisfaction du personnel. En d'autres mots est-il possible de concilier l'efficacité de l'organisation et le bonheur humain des gens qui en font partie? Selon Etzioni,[3]

> "Dans certaines limites, le bonheur augmente l'efficacité des organisations, et, réciproquement, sans organisation efficace la plus grande partie de notre bonheur serait impensable."

Ainsi, on peut conclure que dans une certaine mesure efficacité et rendement d'une organisation et bonheur humain sont conciliables.

Dans la présente section, nous abordons deux aspects connexes du rapport entre les administrateurs scolaires et leur travail, à savoir la satisfaction et l'aliénation. Nous nous demandons d'abord dans quelle mesure les administrateurs scolaires sont satisfaits de leur travail? Quelles sont les principales sources de satisfaction et d'insatisfaction? Puis dans la seconde partie, nous abordons la dimension aliénation: Est-ce que le travail est une source d'aliénation? Si oui, en quoi est-il aliénant?

---

(3) Etzioni, A. Les organisations modernes, Duculot, 1971, p. 13

A. Satisfaction au travail

Le niveau général de satisfaction au travail des administrateurs scolaires est très élevé. Comme nous le laisse voir le tableau 22, plus de 30% se disent assez ou très satisfaits d'être administrateurs et 92.6% se disent satisfaits concernant tous les aspects de leur position.

Tableau 22

Satisfaction au travail: mesure globale

No.	QUESTIONS	Insatisfaits (très ou assez)	Plus ou moins	Satisfaits (très et assez)
53.	Comment vous situez-vous face à votre profession (comme administrateur).	7.4	11.1	31.5
78.	Considérant tous les aspects de votre position, quel est votre niveau de satisfaction.	3.7	3.7	92.6

Le niveau élevé de satisfaction est confirmé par le fait que seulement 15% des répondants envisagent de changer d'emploi dans l'avenir. Tous les autres désirent demeurer dans le domaine de l'éducation (Q. 51). De plus, même s'ils avaient suffisamment d'argent pour vivre confortablement le reste de leur vie et même s'ils avaient la possibilité d'avoir un travail plus rémunérateur, mais moins intéressant, les deux tiers disent qu'ils continueraient à oeuvrer dans le domaine de l'éducation (voir tableau 23).

Tableau 23

Satisfaction au travail: possibilité de changer d'emploi

No.	QUESTIONS	Désaccord	Ne sais pas	Accord
97.	Si j'avais suffisamment d'argent pour vivre confortablement le restant de ma vie, je continuerais quand même à oeuvrer dans l'éducation.	15.3	26.9	67.8
138.	Si j'avais la possibilité d'avoir un travail plus rénumérateur, mais moins intéressant, je changerais certainement de travail.	96.2	3.8	----

Quels sont les facteurs qui influencent la satisfaction au travail des administrateurs?

L'analyse factorielle en a fait ressortir trois: 1) les relations interpersonnelles, 2) l'actualisation de soi, et 3) les avantages sur le plan carrière (avancement, considération, salaire et sécurité). Examinons maintenant dans quelle mesure chacun de ces facteurs est une source de satisfaction pour les administrateurs scolaires.

Les relations interpersonnelles sont une source importante de satisfaction pour les répondants. Comme nous le montre le tableau 25 presque tous sont assez ou très satisfaits des relations interpersonnelles qu'ils ont avec les différents groupes d'agents, à savoir les étudiants, les enseignants, les collègues et les supérieurs.

Tableau 24

Satisfaction au travail: relations interpersonnelles avec les différents agents éducatifs

No.	QUESTIONS	Insatisfaits	Indifférents	Satisfaits
	Etes-vous satisfait de:			
65.	Les relations que vous avez avec vos collègues de la direction.	----	----	100%
66.	L'attitude des supérieurs à votre égard.	----	3.7	96.3
67.	Les relations que vous avez avec les étudiants.	3.7	----	96.3
68.	Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pression, etc.)	3.7	11.1	85.2

L'actualisation de soi, second facteur de satisfaction au travail, signifie que ce dernier laisse à l'individu assez d'autonomie ou de liberté pour réaliser ce qu'il juge opportun et lui permet d'utiliser au maximum ses potentialités et, par conséquent, d'être créateur et de se développer sur le plan personnel et professionnel. Si on en juge par les taux de réponses présentés au tableau 25, on peut dire que la plupart des administrateurs scolaires, soit plus de 80%, ont nettement le sentiment de s'actualiser par leur travail. Ils disent jouir de suffisamment d'autonomie et de liberté d'action, posséder un degré de responsabilité intéressant, et enfin pouvoir utiliser leurs talents. Selon Maslow,[4] l'actualisation de soi constitue un des besoins fondamentaux le plus élevé dans le hiérarchie des besoins de l'homme.

Le troisième facteur de satisfaction concerne les avantages qu'un individu retire sur le plan carrière: les chances d'avancement, la considération personnelle, la rémunération et la sécurité d'emploi. Encore ici, le tableau 26 nous montre qu'il existe un taux de satisfaction relativement élevé. Il varie de 60 à 85%. L'aspect qui obtient le moins de réponses positives (59.2%) concerne les chances d'avancement. Il faut prendre en considération, par ailleurs, que très peu (3.7%) se disent franchement insatisfaits et qu'un bon nombre (37%) se disent indifférents.

---

(4) Maslow, A. Vers une psychologie de l'être, Payard, 1972.

Tableau 25

Satisfaction au travail: Actualisation de soi

No. QUESTION	Insatisfait (assez et beaucoup)	Indifférent	Satisfait (assez et beaucoup)
Etes-vous satisfait de:			
61. L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail.	11.1	7.4	81.5
62. Le degré de responsabilité que vous possédez.	3.7	7.4	88.9
63. L'utilisation de vos talents.	7.4	3.7	88.9
64. Le sentiment d'avoir accompli quelque chose.	7.4	----	92.5

Tableau 26

Sources de satisfaction au travail: considération, chance d'avancement et salaire.

No. QUESTIONS	Insatisfaits	Indifférents	Satisfaits
Etes-vous satisfait de:			
57. Les chances d'avancement.	3.7	37.0	59.2
58. La considération que vous retirez de votre travail.	3.8	15.4	80.7
59. Le salaire.	11.5	3.8	84.6
60. La sécurité.	19.2	3.8	76.9

Par la suite, nous avons voulu savoir quels étaient les aspects de leur travail que les administrateurs scolaires trouvaient les plus motivants. Pour ce faire, nous leur avons demandé d'indiquer parmi une liste rédigée à cette fin, leur premier, deuxième et troisième choix. Afin de tenir compte de l'ordre des choix, nous avons pondéré les réponses de la façon suivante: 3 points pour un premier choix, 2 points pour un deuxième et 1 point pour un troisième. Le tableau 27 nous donne les résultats de cette pondération. On constate, d'abord, que ce sont les relations avec les étudiants qui sont considérées comme l'aspect du travail le plus motivant, puis viennent presque sur un pied d'égalité, la considération et l'autonomie, enfin suivent de très près le sentiment d'accomplir quelque chose et les relations entre collègues. Précisons pour terminer que les chances d'avancement, le salaire et la sécurité d'emploi sont considérés comme les aspects les moins motivants de leur tâche.

Tableau 27

Aspects du travail considérés comme les plus motivants

	Nombre de choix			
	1e	2e	3e	Total pondéré
1. Les relations avec les étudiants	4	4	7	27
2. La considération	7	-	-	21
3. L'autonomie	6	1	-	20
4. Le sentiment d'accomplir quelque chose	2	5	3	19
5. Les relations entre collègues	1	6	3	18
6. Les relations avec supérieurs	2	1	2	10
7. Les relations avec les enseignants	1	2	2	9
8. L'utilisation de leurs talents	1	2	1	8
9. Le degré de responsabilité	-	2	-	6
10. Les relations avec la collectivité	1	-	2	5
11. Le salaire	-	-	3	3
12. La sécurité	-	1	1	3
13. Les chances d'avancement	-	-	1	1

B. L'Aliénation

1. Concept d'aliénation

Le concept d'aliénation est rattaché à l'histoire de l'homme depuis la plus haute antiquité. Il prend souvent différentes acceptations suivant les domaines de connaissance, les perspectives et les chercheurs eux-mêmes. Ce sont Hegel et Marx qui ont véritablement élaboré le cadre conceptuel moderne de la notion d'aliénation. Marx identifie deux aspects du concept: l'un objectif, l'aliénation par dépossession du produit de son travail et l'autre subjectif: sentiment d'étrangéité de l'individu à lui-même. Ainsi, selon Marx, l'aliénation est liée à l'absence de contrôle de l'ouvrier sur ses moyens de production et sur le résultat de son travail. Les états psychologiques (subjectifs) aliénants sont la conséquence des conditions sociologiques aliénantes.

En 1959, Seeman[5] élabore un modèle multidimensionnel de l'aliénation alors que les théories habituelles le percevaient comme unidimensionnel. Il identifie cinq dimensions: le sentiment d'impuissance, le sentiment d'absurdité, le sentiment d'isolement, celui d'anomie et finalement le sentiment d'aliénation de soi. Précisons succintement chacune de ces dimensions.

---

(5) Seeman, Melvin. "On the Meaning of Alienation" in American Sociological Review, 1959, pp. 783-791.

L'impuissance telle que définie par Seeman, constitue une expérience à la fois cognitive et émotive. Dans le milieu de travail, ce sentiment peut émerger lorsque l'acteur se trouve dans l'impossibilité d'exercer de l'influence sur les décisions concernant son travail et l'évaluation des résultats de ce dernier. Il apparaît donc chez l'individu, lorsque ce dernier ressent une incapacité latente à agir sur son propre devenir dans le système social dont il est membre.

Plus explicitement, cette absence de contrôle de l'acteur sur sa propre expérience pourrait se traduire chez les administrateurs scolaires par l'opinion que l'organisation ne leur permet pas d'exercer de l'influence sur les décisions qui les concernent ou qui concernent le résultat de leur travail.

Le sentiment d'absurdité constitue selon Seeman, la deuxième dimension de l'aliénation. Ce sentiment apparaît chez l'individu lorsqu'il ne peut prévoir les conséquences de ses actes ou qu'il ne peut en saisir la signification.

En milieu scolaire, cela peut se traduire par une incapacité de l'administrateur à comprendre le fonctionnement de l'organisation (école) à laquelle il appartient et la signification de son travail au sein de cette dernière.

La troisième dimension de l'aliénation est l'anomie. Pour Seeman, l'anomie réside dans l'expérience d'une incapacité à at-

teindre les objectifs et réaliser les valeurs les plus prestigieuses du système social.

Chez les administrateurs scolaires, le sentiment d'anomie peut se manifester entre autres lorsqu'ils croient que pour monter dans l'organisation et réussir sur le plan personnel, ils doivent utiliser des moyens malhonnêtes.

Comme quatrième dimension de l'aliénation, Seeman identifie l'isolement. Alors que l'individu vivant l'expérience de l'anomie accepte plus ou moins tacitement les objectifs de son système social, l'acteur faisant l'expérience de l'isolement rejette les objectifs mêmes de son système social et des organisations sociales dont il est membre.

L'administrateur ayant un sentiment d'isolement rejettera les buts poursuivis par son organisation ou se centrera sur les moyens de façon ritualiste dans l'exercice de sa profession.

La dernière dimension de l'aliénation dans le modèle de Seeman est l'aliénation de soi. Ce sentiment se manifeste lorsqu'une personne n'identifie plus son travail comme une source de satisfaction, mais comme un moyen lui permettant d'avoir éventuellement accès à des activités susceptibles de satisfaire ses besoins. Le travail n'est plus un lieu d'accomplissement et de réalisation de soi mais contribue en quelque sorte à l'appauvrissement de l'expérience humaine.

Cette expérience aliénante peut se traduire chez les administrateurs scolaires par un désintéressement et une insatisfaction chronique face à leur travail.

2. Analyse des résultats

Le questionnaire préparé pour mesurer le concept d'aliénation tel que défini par Seeman a fait l'objet d'analyses factorielles. Les résultats des analyses factorielles effectuées par Pelletier[6], à partir des données recueillies auprès des enseignants dans le cadre du même projet (Opération Humanisation), révèlent l'existence de trois facteurs principaux et non cinq tel que prévu sur le plan conceptuel. On constate qu'il existe une certaine interprétation entre les items, au départ conçus pour mesurer l'aliénation de soi et le sentiment d'absurdité, de même qu'entre ceux destinés à mesurer l'anomie et l'isolement social. Ce qui serait, selon Pelletier[7], "explicable en partie par la proximité conceptuelle de ces différentes notions".

Les résultats de ces analyses factorielles constituent tout de même une validation de trois des principales composantes du concept d'aliénation, c'est-à-dire, l'aliénation de soi, l'aliénation par anomie et l'aliénation par impuissance. Le premier type traduit l'aliénation de l'individu par rapport à lui-même,

---

(6) Pelletier, G. L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: Une analyse stratégique. Thèse de doctorat, Montréal, 1980, pp. 203-217.

(7) Idem, p. 206.

c'est-à-dire, face à son histoire et ses projets personnels, face à son auto-réalisation en tant qu'individu unique et singulier. Le deuxième type (aliénation par anomie) est l'aliénation de l'individu par rapport au système d'action auquel il participe (l'organisation scolaire). Enfin, le dernier type est l'aliénation de l'individu par rapport à la société globale, à ses normes et ses valeurs. Ces trois dimensions mesurent donc l'expérience aliénante de l'homme suivant les trois aspects fondamentaux de sa condition: l'homme face à lui-même, face aux autres, face à la culture de la collectivité à laquelle il appartient.

Dans les pages qui suivent, nous analysons les données recueillies auprès des administrateurs scolaires et présentons les résultats de ces analyses en fonction de ces trois dimensions de l'aliénation.

L'examen du tableau 28 nous fait constater que la grande majorité des administrateurs (70% et plus) ne manifestent pas de sentiment d'impuissance. Le pourcentage de ceux qui manifestent ce sentiment est inférieur à 15%. Ils ont pour la plupart l'impression d'avoir beaucoup d'influence sur ce qui se fait dans leur école et sur la façon dont le système d'éducation est dirigé.

Il existe une relation significative (test "t" significatif à .01) entre le degré de bureaucratisation et le sentiment d'impuissance. En d'autres mots, plus les administrateurs perçoivent leur école comme assez ou très bureaucratisée, plus ils

Tableau 28

Aliénation par impuissance

No.	QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord (entièrement et passablement
105.	J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans cette école.	8.0	12.0	80.0
106.	J'ai souvent l'impression d'avoir peu d'influence sur les choses qui m'arrivent à l'école.	69.3	15.4	15.4
108.	J'ai souvent le sentiment que mon école est une organisation où tout est structuré et où il est difficile de changer quoi que ce soit.	84.6	3.8	11.5
110.	Un administrateur peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé.	21.0	7.7	69.2

Tableau 29

Aliénation par anomie

No.	QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord (entièrement et passablement)
112.	La vie de nos jours est presque vide de tout sens.	76.9	3.8	19.2
119.	Un des principaux problèmes du système scolaire est que ceux qui sont chargés de s'occuper du bien commun ne songent qu'à leur intérêt personnel.	50.0	11.5	38.5
120.	De nos jours dans les écoles, il est difficile de distinguer entre une bonne et une mauvaise conduite.	69.3	7.7	23.1
117.	Pour réussir dans la vie, on est souvent obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes.	92.3	3.8	3.8
123.	La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéro, en machine.	73.1	3.8	23.1
124.	J'ai parfois l'impression dans mon école que personne ne s'intéresse à moi.	96.2	3.8	----
125.	A l'école, il est difficile d'émettre ses opinions si l'on est en désaccord avec la majorité des professeurs.	69.2	---	30.8
137.	De nos jours, dans les écoles, il est difficile d'être soi-même.	76.0	4.0	20.0

ont tendance à se sentir impuissant quant à l'influence qu'ils peuvent exercer sur ce qui se fait dans leur école. Par ailleurs, il n'existe pas de relation significative entre les grandes et petites écoles concernant le sentiment d'impuissance.

Environ 70% des administrateurs scolaires ne vivent pas l'expérience anomique si on se fie aux résultats présentés dans le tableau 29. Par ailleurs, environ 25% des répondants auraient des tendances anomiques. L'individu anomique est celui qui ne trouve plus de signification dans ce qu'il vit ou fait, ne se retrouve plus dans son système de valeurs. Il n'existe pas de relation positive entre la taille de l'école et le sentiment d'anomie, ni entre le degré de bureaucratisation et l'anomie.

Comme nous l'avons précisé antérieurement, la personne qui a un sentiment d'aliénation de soi n'identifie plus son travail comme une source de satisfaction et, par conséquent, comme un moyen d'accomplissement et de réalisation de soi. Le tableau 30 nous indique qu'environ 85% des répondants n'expérimentent pas de sentiment d'aliénation de soi. Ils disent, en effet, se réaliser par leur travail, c'est-à-dire, pouvoir mettre en valeur leurs capacités intellectuelles (Q. 113) et être créateur (Q. 129) et être eux-mêmes (Q. 133). Par ailleurs, un peu moins de 10% viveraient un sentiment d'aliénation de soi. Encore ici, il n'existe pas de relation significative entre le sentiment d'aliénation, d'une part, et la taille de l'école et le degré de bureaucratisation de l'école, d'autre part.

Tableau 30

Aliénation de soi

No.	QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord (entièrement et passablement)
128.	Mon travail a peu de signification et d'importance dans ma vie.	92.4	3.8	3.8
135.	Pour moi l'enseignement est la plus belle des professions.	8.0	8.0	84.0
130.	J'ai le sentiment de venir à mon travail par obligation et non par choix personnel.	84.6	3.8	11.5
131.	Le travail que je fais est un travail réellement important pour la société.	7.6	7.7	84.7
113.	J'ai le sentiment que dans mon travail scolaire, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles.	7.6	11.5	80.8
129.	Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels.	3.8	11.5	84.7
133.	Mon travail me permet d'être moi-même.	11.5	——	88.5
134.	Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail.	23.1	23.1	53.9

Tableau 30 (suite)

Aliénation de soi

No.	QUESTIONS	Désaccord (entièrement et passablement)	Ne sais pas Ni l'un Ni l'autre	Accord (entièrement et passablement)
136.	Si c'était à refaire, je n'aurais pas choisi de devenir un enseignant.	76.0	12.0	12.0
138.	Si j'avais la possibilité d'avoir un travail plus rémunérateur, mais moins intéressant, je changerais certainement de travail.	96.2	3.8	---
127.	L'école est un lieu où je me sens chez moi.	3.8	3.8	92.4

CONCLUSION

Le niveau général de satisfaction au travail des administrateurs scolaires est très élevé. Les trois principaux facteurs de satisfaction sont les relations interpersonnelles, l'actualisation de soi et les avantages sur le plan de la carrière.

Les aspects de leur tâche qu'ils considèrent comme les plus motivants, sont dans l'ordre les relations avec les étudiants, la considération et l'autonomie. Les aspects qu'ils considèrent les moins motivants sont la sécurité d'emploi, le salaire et les chances d'avancement.

L'ensemble des administrateurs scolaires ne sont pas des gens aliénés si on se fie aux résultats obtenus au moyen d'un instrument de mesure élaboré à partir du concept d'aliénation telle que définir par Seeman. Ils indiquent, en effet, que la très grande majorité des administrateurs scolaires ne manifestent pas de sentiment d'impuissance, ne sont pas anomiques et n'expérimentent pas de sentiment d'aliénation de soi. Il existe un lien significatif entre le degré de bureaucratisation et le sentiment d'impuissance. En somme, plus les administrateurs scolaires perçoivent leur école comme assez ou très bureaucratisée, plus ils ont tendance à se sentir impuissants quant à l'influence qu'ils peuvent exercer sur ce qui se fait dans leur école.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce rapport, il nous apparaît utile de faire un résumé des principaux résultats qui ont retenu notre attention et de dégager quelques conclusions de nature à faciliter l'amorce d'une réflexion critique.

Rappelons que les données qui ont servi à cette étude ont été recueillies à l'hiver 1973 dans le cadre du projet OE auprès des administrateurs scolaires (principal et adjoints) de neuf écoles secondaires publiques de la région Saguenay-Lac-St-Jean. Les informations ont été regroupées en cinq grandes catégories à savoir: 1) les caractéristiques des répondants, 2) les finalités et valeurs, 3) les structures fonctionnelles, 4) les activités éducatives et 5) la satisfaction et l'aliénation au travail.

Caractéristiques des répondants

Sur le plan personnel, l'administrateur scolaire est, dans la plupart des cas, un homme qui a entre 35 et 50 ans, est marié et père de 3 enfants ou moins. Il vient d'un milieu socio-économique que l'on peut qualifier de modeste, c'est-à-dire dont les parents étaient peu scolarisés et dont le père exerçait une occupation que l'on peut qualifier de col bleu. De plus, il est membre d'au moins une association sociale ou politique.

Sur le plan professionnel, l'administrateur scolaire possède une scolarité relativement élevé: il a en moyenne plus de 17 ans de scolarité. Il possède au moins 10 ans d'expérience dans l'enseignement dont, pour la plupart, 5 ans dans l'administration.

Bien qu'il trouve l'administration plus difficile que l'enseignement, il ne croit pas qu'elle soit plus prestigieuse que celui-ci.

Enfin, il croit que la taille raisonnable d'une école devrait être supérieure à 1,000 étudiants. Son jugement est influencé par la taille de l'école dans laquelle il travaille.

Finalités et valeurs

La grande majorité des administrateurs assignent à l'école des finalités développementales (autonomie, créativité, personnalité, etc.) par opposition à des finalités utilitaires (acquisition de connaissances et apprentissage d'un métier). Selon eux, il ne doit pas cependant avoir de rupture entre l'éducation commencée à la maison et celle donnée à l'école. Les répondants sont d'autant plus d'accord sur ce point qu'ils oeuvrent dans les petites écoles.

Les administrateurs scolaires partagent pour la plupart les finalités de la réforme scolaire des années 60 au Québec, telles l'égalité des chances, l'éducation, la polyvalence, la co-éducation et la confessionnalité des écoles. Par ailleurs, ils s'opposent à la disparition complète des écoles privées au Québec.

Enfin, la majorité des répondants adhèrent majoritairement à certaines valeurs comme la discipline, le respect de l'autorité, le changement, la famille, et l'égalité des sexes et rejettent la conformité.

Structures fonctionnelles

Bien que moins de la majorité des administrateurs scolaires pensent avoir assez de pouvoir, la plupart d'entre eux disent avoir l'assurance de pouvoir influencer ce qui se fait dans leur école et être satisfaits du degré de responsabilité qu'ils peuvent exercer dans leur travail. Les plus âgés ont le sentiment d'avoir moins de pouvoir dans leur école que ne le pensent les plus jeunes.

Les groupes-matières exercent, selon les répondants, une influence importante sur les décisions concernant la vie de l'école. Les administrateurs ne sont donc pas les seuls à exercer le pouvoir.

Le rôle de chef de groupe est perçu comme important par la plupart des administrateurs. Il l'est davantage par ceux qui oeuvrent dans les grandes écoles que ceux qui oeuvrent dans les petites écoles. Ce rôle serait bien joué selon plus des trois quarts des répondants.

Comment se départage les responsabilités entre la direction et le conseil d'école dans l'organisation des activités sociales, pédagogiques, administratives et autres? La direction joue, selon les répondants, un rôle prépondérant dans la plupart des écoles en ce qui concerne l'accueil des professeurs, l'évaluation des enseignements, la préparation et la diffusion des informations. Par ailleurs, elle partage ses responsabilités

pour la préparation des journées pédagogiques et l'organisation de l'école. Les activités sociales sont initiées soit par le conseil d'école seul, soit par la direction et le conseil d'école ensemble.

Les administrateurs scolaires perçoivent-ils leur école comme fortement bureaucratisée? L'ensemble des répondants la considèrent comme plus ou moins bureaucratisée. Il est à noter que les perceptions ne varient pas de façon significative en fonction de l'âge du répondant ni de la taille de l'institution.

Quelle est la qualité des relations interpersonnelles entre les différents groupes d'agents dans l'école? Les relations interpersonnelles entre membres de la direction et celles entre direction et enseignants sont considérées par les administrateurs comme très satisfaisantes alors que celles entre direction et étudiants assez satisfaisantes. On ne constate pas de différence significative entre les grandes et petites écoles.

En ce qui concerne les relations entre enseignants, bien qu'il existe assez de contacts entre ceux du premier et second cycle et également entre ceux des différentes disciplines, il en existerait peu entre ceux du général et ceux du professionnel. Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés seraient plutôt bonnes particulièrement dans les petites écoles. Les relations interpersonnelles se concrétiseraient principalement dans l'entraide pédagogique.

Enfin, le climat général en serait un de solidarité et d'entraide. Il serait cependant significativement meilleur dans les grandes écoles que dans les petites.

Les activités éducatives

Quel est le professeur idéal? Parmi quatre styles d'enseignement qui leur étaient proposés (celui centré sur le contenu, la discipline, la découverte et la sympathie), les administrateurs scolaires indiquent sans équivoque celui de la découverte comme style à favoriser. Des différences importantes quoique non significatives apparaissent entre les grandes et petites écoles. Bien que dans les deux cas, leur préférence aille à celui de la découverte, les administrateurs des grandes écoles le favorisent dans une proportion beaucoup plus grande que ceux des petites écoles.

Concernant les activités socio-culturelles et sportives intégrées à l'horaire des étudiants, plus de la majorité des répondants pensent qu'elles apportent vraiment quelque chose aux étudiants. Cependant, l'animation de ces activités serait déficiente selon près de la moitié des répondants. Il y aurait donc sur ce point des améliorations à apporter.

Quant à savoir si les services professionnels aux étudiants répondent aux besoins de ces derniers, les résultats varient beaucoup d'un service à l'autre. Celui d'orientation y répondrait très bien, ceux de santé et de pastorale moyennement bien et ceux de psychologie et d'aide sociale plutôt inadéquatement.

Satisfaction et aliénation

Le niveau général de satisfaction au travail des administrateurs scolaires est très élevé. Les principaux facteurs de satisfaction sont les relations interpersonnelles, l'actualisation de soi et les avantages reliés à la carrière.

Les aspects de leur tâche considérés comme les plus motivants sont dans l'ordre les relations avec les étudiants, la considération et l'autonomie dans le travail, ceux considérés les moins motivants sont la sécurité d'emploi, le salaire et les chances d'avancement.

Les administrateurs scolaires sont-ils des gens aliénés? Si on se fie aux données recueillies au moyen d'un instrument de mesure élaboré à partir du concept d'aliénation tel que défini par Seeman, ils ne le seraient pas. Elles indiquent, en effet, que la très grande majorité des administrateurs scolaires ne manifestent pas de sentiments d'impuissance, d'anomie et d'aliénation de soi. On note cependant un lien entre le degré de bureaucratisation et le sentiment d'impuissance.

LISTE DES OUVRAGES CITÉS:

ETZIONI, A. Les organisations modernes, Paris, Duculot, 1971.

MASLOW, A. Vers une psychologie de l'être. Paris: Payard, 1972.

PELLETIER, G. L'influence de l'école secondaire publique sur le sentiment d'aliénation des enseignants: Une analyse stratégique. Thèse de doctorat, Université de Montréal, 1980, 325 p.

SEEMAN, M. On The Meaning of Alienation, American Sociological Review, 1959, pp. 783-791.

SIEBER, D. et Wilder, D.W. Teaching styles: Parental preferences and professionnal Role definitions. Sociology of education, Fall 1967.

APPENDICE

I. VARIABLES PERSONNELLES

1. Le sexe.

	N	%
Masculin	23	85.2
Féminin	4	14.8
TOTAL	27	100.0

2. L'âge

	N	%	% cumulé
29 ans et moins	--	----	----
30 - 35 ans	2	7.4	7.4
35 - 39 ans	10	37.0	44.4
40 - 44 ans	7	25.9	70.3
45 - 49 ans	6	22.3	92.5
50 ans et plus	2	7.4	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

3. L'état civil

	N	%
Célibataire	2	7.4
Marié	23	85.2
Religieux	2	7.4
TOTAL	27	100.0

4. Lieu de naissance

	N	%
Région	22	81.5
Au Québec	2	7.4
Extérieur au Québec	3	11.1
TOTAL	27	100.0

5. Le nombre d'enfants

	N	%	% cumulé
Sans enfant	8	29.6	29.6
1 - 2 enfant(s)	8	29.6	59.2
3 enfants	6	22.2	81.4
4 enfants	3	11.1	92.5
5 enfants	2	7.4	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

6. Les études terminales du père

	N	%	% cumulé
Elémentaires	17	63.0	63.0
Secondaires	8	29.6	92.6
Post-secondaires	2	7.4	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

7. Les études terminales de la mère

	N	%	% cumulé
Elémentaires	13	48.1	48.1
Secondaires	10	37.0	85.1
Post-secondaires	4	14.8	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

8. L'assistance à des offices religieux

	N	%	% cumulé
Hebdomadairement	18	66.7	66.7
Occasionnellement	7	25.9	92.6
Jamais	2	7.4	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

9-10. La principale profession du père.

	N	%	% cumulé
Col bleu (ouvriers)	14	51.9	51.9
Producteur agricole	6	22.2	74.1
Semi col blanc (employé de bureau)	1	3.7	77.8
Col blanc et professionnel	5	18.5	96.3
Autre	1	3.7	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

11. Si vous en aviez la possibilité, quitteriez-vous le monde de l'éducation?

	N	%	% cumulé
Oui, certainement	2	7.4	7.4
Oui, probablement	5	18.5	25.9
Non, certainement pas	14	51.9	77.8
Je ne sais pas	6	22.2	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

II. VARIABLES PROFESSIONNELLES

12. Le nombre d'années d'études

	N	%	% cumulé
15 ans et moins	4	14.9	14.9
16 ans	5	18.5	33.4
17 ans	6	22.2	55.6
18 ans	6	22.2	77.8
19 ans	3	11.1	88.9
20 ans et plus	3	11.1	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

13. Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement

	N	%	% cumulé
9 ans et moins	---	---	---
10 - 14 ans	7	25.9	25.9
15 - 20 ans	5	18.5	44.4
20 ans et plus	15	55.6	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

14. Le nombre d'années d'expérience dans l'administration (y compris l'année en cours) depuis le début de votre carrière.

	N	%	% cumulé
Moins de 2 ans	2	7.7	7.7
2 - 5 ans	1	3.8	11.5
Plus de 5 ans	23	88.5	100.0
TOTAL	26	100.0	100.0

15. Le nombre d'années d'expérience dans l'administration (y compris l'année en cours) dans cette école.

	N	%	% cumulé
Moins de 2 ans	4	14.8	14.8
2 - 5 ans	10	37.0	51.9
Plus de 5 ans	13	48.1	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

16. Secteur où vous avez enseigné

	N	%	% cumulé
Général	23	92.0	92.0
Autres	2	8.0	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

17. Le nombre d'années de travail au sein de l'école

	N	%	% cumulé
Moins de 3 ans	4	14.8	14.8
3 à 5 ans	11	40.7	55.5
6 à 8 ans	7	25.9	81.4
9 à 11 ans		7.4	88.4
12 à 14 ans		7.4	95.8
15 ans et plus	1	3.7	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

18. La taille raisonnable d'une école secondaire

	N	%	% cumulé
Moins de 500 élèves	3	11.1	11.1
De 500 à 1,000 élèves	9	33.3	44.4
De 1,000 à 1,500 élèves	10	37.0	87.7
1,500 et plus	5	18.5	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

III. DIFFERENTS ASPECTS DE LA VIE SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

Pour les questions 19 à 28, l'échelle de mesure était la suivante:

Pas du tout	Très peu	Plus ou moins	Assez	Tout à fait
1	2	3	4	5

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
19.	Trouvez-vous que les activités étudiantes intégrées à l'horaire apportent vraiment quelque chose aux étudiants?	3.64	3.71	4	0.18
20.	Trouvez-vous que l'animation des activités socio-culturelles et sportives est adéquate?	3.44	3.46	3	0.70
21.	Les étudiants s'adressent-ils à vous lorsqu'ils ont des problèmes personnels, scolaires ou autres?	3.81	3.92	4	0.96
22.	Croyez-vous que les chefs de groupe ont un rôle important à jouer dans votre école?	4.19	4.69	5	1.33
23.	En général, les chefs de groupe jouent-ils adéquatement leur rôle?	3.68	3.79	4	0.90
	Les services professionnels de votre école répondent-ils aux attentes des étudiants:				
24.	Conseiller en orientation?	3.96	4.03	4	0.81
25.	Psychologue?	2.42	2.25	2	0.93
26.	Animateur de pastorale?	3.59	3.58	5	1.15
27.	Infirmière?	3.59	3.64	4	0.89
28.	Travailleur(se) social(e)?	2.68	2.50	4	1.29

29. Le nombre de jours de classe manqués en moyenne dans une année.

	N	%	% cumulé
Aucun jour	12	44.4	44.4
Moins de 5 jours	13	48.1	92.6
5 jours et plus	2	7.4	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

30. Caractéristique de l'orientation des relations entre enseignants au sein de l'école.

	N	%
Un échange de bons contacts sociaux.	5	18.5
Une mobilisation à des activités syndicales ou politiques.	4	14.8
Une entraide pédagogique.	13	48.1
Autre	5	18.5
TOTAL	27	100.0

31. Pour l'ensemble des enseignants, les suites de la dernière négociation collective furent:

	N	%	% cumulé
1. Très profitables	3	11.1	11.1
2. Assez profitables	5	18.5	29.6
3. Plus ou moins profitables	11	40.7	70.4
4. Peu profitables	5	18.5	88.9
5. Très peu profitables	3	11.1	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 2.67
Médiane: 2.85
Mode : 3.00
Ecart-type : 1.00

34. Je suis membre de l'association suivante:

	N	%
Une chambre de commerce	--	-----
Un "club social" (ex. Richelieu, Rotary, etc.)	3	12.0
Un parti politique (provincial ou fédéral)	1	4.0
Un parti politique municipal	1	4.0
La Société Saint-Jean-Baptiste ou la Société Nationale des Québécois	1	4.0
Un conseil d'administration (CEGEP, hôpital, etc.)	1	4.0
Une association de professeurs (autre que syndicale)	--	-----
La Ligue des droits de l'homme	--	-----
Une autre association	12	48.0
Aucune association	6	24.0
TOTAL	25	100.0

35. Participez-vous aux activités sociales (rencontres, "party", fêtes, etc.) de votre école?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup	14	51.9	51.9
2. Assez	11	40.7	92.6
3. Plus ou moins	1	3.7	96.3
4. Peu	1	3.7	100.0
5. Pas du tout	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 1.59
Médiane: 1.46
Mode : 2.00
Ecart-type: 0.75

A votre école, qui s'occupe des activités suivantes?
(questions 36 à 43)

36. Les activités sociales (vin-fromage, party, fête de Noël, etc.)?

	N	%
La direction	2	7.7
Le conseil d'école	9	34.6
Les deux ensemble	10	38.5
Ni l'un ni l'autre	5	19.2
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	26	100.0

37. L'accueil des professeurs en septembre?

	N	%
La direction	23	85.2
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	4	14.8
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

38. Les problèmes de relation entre professeurs-étudiants?

	N	%
La direction	17	63.0
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	10	37.0
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

39. L'évaluation des cours et des professeurs?

	N	%
La direction	24	88.9
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	--	-----
Ni l'un ni l'autre	1	3.7
Personne ne s'en occupe	2	7.4
TOTAL	27	100.0

40. La rédaction et la distribution de circulaires d'information?

	N	%
La direction	21	77.8
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	6	22.2
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

41. Les rencontres de professeurs pour des discussions sur des problèmes particuliers?

	N	%
La direction	18	66.7
Le conseil d'école	1	3.7
Les deux ensemble	8	29.6
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

42. La préparation et la réalisation des journées pédagogiques?

	N	%
La direction	12	44.4
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	15	55.6
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

43. Les décisions concernant l'organisation de l'école (budget, distribution des charges de cours, etc.)?

	N	%
La direction	16	59.3
Le conseil d'école	--	-----
Les deux ensemble	11	40.7
Ni l'un ni l'autre	--	-----
Personne ne s'en occupe	--	-----
TOTAL	27	100.0

44. Selon vous, votre école est-elle:

	N	%	% cumulé
1. Fortement bureaucratisée	--	-----	-----
2. Assez bureaucratisée	7	25.9	25.9
3. Plus ou moins bureaucratisée	12	44.4	70.4
4. Peu bureaucratisée	7	25.9	96.3
5. Pas du tout bureaucratisée	1	3.7	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne : 3.07
Médiane : 3.04
Mode : 3.00
Ecart-type : 0.83

45. Considérez-vous qu'en tant qu'administrateur, dans votre école, vous avez:

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup de pouvoir	3	11.1	11.1
2. Assez de pouvoir	10	37.0	48.1
3. Plus ou moins de pouvoir	10	37.0	85.2
4. Peu de pouvoir	4	14.8	100.0
5. Pas du tout de pouvoir	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne : 2.56
Médiane : 2.55
Mode : 2.00
Ecart-type : 0.89

46. Je travaille dans une école de:

	N	%	% cumulé
Moins de 500 élèves	5	18.5	18.5
De 500 à 1,000 élèves	6	22.2	40.7
Plus de 1,000 élèves	16	59.3	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

47. Le nombre d'années de résidence dans le milieu de travail:

	N	%
Moins de 6 ans	8	29.6
Plus de 6 ans	19	70.4
TOTAL	27	100.0

48. Habituellement, je dîne:

	N	%
Chez moi	23	85.2
Au restaurant	3	11.1
A l'école	1	3.7
TOTAL	27	100.0

49. Habituellement, je prends mes dîners:

	N	%
Seul	4	14.8
Avec ma famille	19	70.4
Avec des collègues ou des étudiants	4	14.8
TOTAL	27	100.0

50. Vous arrive-t-il de travailler sur vos activités scolaires à la maison ou durant les fins de semaine?

	N	%	% cumulé
1. Très souvent	9	33.3	33.3
2. Assez	2	7.4	40.7
3. Plus ou moins	5	18.5	59.3
4. Peu	6	22.2	81.5
5. Très peu souvent	5	18.5	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne : 2.85
Médiane : 3.00
Mode : 1.00
Ecart-type : 1.56

51. Dans l'avenir, envisagez-vous:

	N	%	
Quitter le domaine de l'éducation	4	14.8	14.8
Demeurer dans le domaine de l'éducation mais de changer quelques fois d'emploi	10	37.0	51.9
Demeurer dans le domaine de l'éducation et d'y conserver le même emploi	13	48.1	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

52. En tant que milieu de travail, comment votre école se compare-t-elle par rapport aux autres?

	N	%	% cumulé
Elle est meilleure que les autres.	12	44.4	44.4
Elle est aussi bien que les autres.	15	55.6	55.6
Elle est moins bien que les autres.	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

53. Quel est votre degré de satisfaction à être un administrateur?

	N	%	% cumulé
1. Très satisfait	6	22.2	22.2
2. Satisfait	16	59.3	81.5
3. Plus ou moins satisfait	3	11.1	92.6
4. Insatisfait	2	7.4	100.0
5. Très insatisfait	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne : 2.04
Médiane : 1.97
Mode : 2.00
Ecart-type : 0.81

54. Par rapport à l'enseignement, considérez-vous que l'administration est:

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup plus difficile	8	29.6	29.6
2. Plus difficile	13	48.1	77.8
3. Egalement difficile	6	22.2	100.0
4. Plus facile	--	-----	-----
5. Beaucoup plus facile	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 1.93
Médiane: 1.92
Mode : 2.00
Ecart-type : 0.73

55. Par rapport à l'enseignement, considérez-vous que l'administration est:

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup plus prestigieuse	--	-----	-----
2. Plus prestigieuse	7	28.0	28.0
3. Egalement prestigieuse	15	60.0	88.0
4. Moins prestigieuse	3	12.0	100.0
5. Beaucoup moins prestigieuse	--	-----	-----
TOTAL	25	100.0	100.0

Moyenne: 2.84
Médiane: 2.87
Mode : 3.00
Ecart-type : 0.62

Les questions 56 à 71 et 78 mesuraient la satisfaction des répondants face à différents aspects de leur travail.

L'échelle de mesure était la suivante:

Très satisfait	Assez satisfait	Plus ou moins satisfait	Assez insatisfait	Très insatisfait
1	2	3	4	5

Les résultats des questions 72 à 77 ne seront pas présentés.

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
56.	Les conditions matérielles de travail (éclairage, ventilation, etc.)	1.96	1.79	2	1.02
57.	Les chances d'avancement.	2.37	2.31	2	0.84
58.	La considération que vous retirez de votre travail.	2.04	2.00	2	0.72
59.	Le salaire.	1.96	1.81	2	1.04
60.	La sécurité.	2.31	2.03	2	1.56
61.	L'autonomie et la liberté d'action dont vous jouissez dans votre travail.	2.07	1.93	2	1.00
62.	Le degré de responsabilité que vous possédez.	1.89	1.88	2	0.70
63.	L'utilisation de vos talents.	1.03	1.88	2	0.78
64.	Le sentiment d'avoir accompli quelque chose.	1.67	1.54	1	0.83
65.	Les relations que vous avez avec vos collègues de la direction.	1.41	1.34	1	0.50
66.	L'attitude des supérieurs à votre égard.	1.52	1.46	1	0.58

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
67.	Les relations que vous avez avec les étudiants.	1.59	1.54	1	0.69
68.	Les relations que vous avez avec la collectivité (appuis, pressions, etc.).	2.04	2.0	2	0.65
69.	Le programme scolaire.	2.74	2.34	2	0.98
70.	La somme de travail exigé.	2.22	2.07	2	0.93
71.	Les relations que vous avez avec les enseignants.	1.89	1.92	2	0.51
78.	Considérant tous les aspects de votre position, quel est votre niveau de satisfaction?	1.96	1.95	2	0.59

79. Quelle influence pensez-vous avoir dans votre milieu?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup d'influence	4	14.8	14.8
2. Assez	21	77.8	92.6
3. Plus ou moins	2	7.4	100.0
4. Peu	--	-----	-----
5. Aucune influence	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 1.93
Médiane: 1.95
Mode : 2.00
Ecart-type : 0.47

80. Quelle influence les groupes-matières ou groupes-niveaux ont-ils sur des décisions concernant la vie à l'école?

	N	%	% cumulé
1. Beaucoup d'influence	7	25.9	25.9
2 Assez	14	51.9	77.8
3. Plus ou moins	6	22.2	100.0
4. Peu	--	-----	-----
5. Aucune influence	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 1.96
Médiane: 1.96
Mode : 2.00
Ecart-type : 0.71

81. Vous arrive-t-il de rester à l'école après les heures régulières de travail?

	N	%	% cumulé
1. Jamais	--	-----	-----
2. Rarement	4	14.8	14.8
3. Occasionnellement	6	22.2	37.0
4. Souvent	17	63.0	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

Moyenne: 3.48
Médiane: 3.71
Mode : 4.00
Ecart-type : 0.75

82. Y a-t-il des professeurs dans votre école dont vous ignorez les noms?

	N	%
Oui	5	18.5
Non	22	81.5
TOTAL	27	100.0

83. Depuis le début de votre carrière dans l'éducation, combien de fois avez-vous changé d'école?

	N	%	% cumulé
Jamais	--	-----	-----
Une à deux fois	9	33.3	33.3
Trois à quatre fois	7	26.9	59.3
Cinq fois et plus	11	40.7	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

84. Depuis le début de votre carrière dans l'éducation, combien de fois avez-vous changé de commission scolaire?

	N	%	% cumulé
Jamais	8	30.8	30.8
Une fois	4	15.4	46.2
Plus d'une fois	14	53.8	100.0
TOTAL	26	100.0	100.0

85. Suivez-vous des cours présentement?

	N	%	% cumulé
Non	16	59.3	59.3
Oui, en sciences de l'éducation	7	25.9	85.2
Oui, dans un autre domaine	4	14.8	100.0
TOTAL	27	100.0	100.0

86. Si oui, suivez-vous ces cours:

	N	%
A l'Université du Québec à Chicoutimi	7	63.6
Ailleurs	4	36.4
TOTAL	11	100.0

87. Si vous aviez à indiquer votre classe sociale, à laquelle diriez-vous que vous appartenez?

	N	%	% cumulé
Classe élevée	1	3.7	3.7
Classe moyenne élevée	14	51.9	55.6
Classe moyenne	12	44.4	100.0
Classe moyenne inférieure	--	-----	-----
Classe inférieure	--	-----	-----
TOTAL	27	100.0	100.0

88. Quelle est la principale raison qui vous a amené à oeuvrer dans l'éducation?

	N	%
Mes parents (ou l'un d'eux) étaient enseignants.	1	3.7
Un(e) ami(e) était enseignant(e).	--	-----
Nous étions un groupe d'amis qui se sont dirigés ensemble vers l'enseignement.	1	3.7
Un conseiller d'orientation m'a orienté(e) vers ce travail.	1	3.7
Un enseignant que j'admirais m'a influencé(e) dans le choix de mon travail.	6	22.2
J'ai toujours voulu devenir un enseignant.	7	25.9
Ce n'est pas le travail que je voulais faire, mais je n'ai pas eu les facilités d'étudier dans un autre domaine ou de me trouver de l'emploi dans le domaine de mes études	1	3.7
C'est arrivé par un ensemble de hasards, sans que j'y pense trop.	8	29.6
C'est une autre raison.	2	7.4
TOTAL	27	100.0

89. Avec combien d'adultes demeurez-vous?

	N	%
Je demeure seul.	1	3.7
Je demeure avec une personne adulte.	21	77.8
Je demeure avec trois adultes ou plus qui sont des membres de ma famille.	3	11.1
Je demeure avec trois adultes ou plus qui ne sont pas des membres de ma famille.	2	7.4
TOTAL	27	100.0

IV. ORIENTATIONS GENERALES

Cette partie du questionnaire visait à mesurer différentes attitudes et orientations chez les répondants.

L'échelle de mesure était la suivante:

Entièrement en désaccord	Passablement en désaccord	Ne sais pas: Ni d'accord ni en désaccord	Passablement d'accord	Entièrement d'accord
1	2	3	4	5

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
90.	Les buts à court terme devraient toujours avoir priorité sur les buts à long terme.	2.60	2.27	2	1.90
91.	On peut être optimiste avec raison quant à l'avenir du système d'éducation.	2.88	2.83	4	1.07
92.	Le bien-être de l'ensemble de l'école devrait être promu même au sacrifice des intérêts d'un individu ou d'un groupe.	4.11	4.23	4	1.03
93.	Les enseignants qui font du bon travail ont plus de chances d'avoir des récompenses (ex: promotion) que les autres.	3.42	3.70	4	1.24
94.	Les relations entre les jeunes enseignants et les plus âgés sont difficiles.	2.77	2.50	2	1.03

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
95.	Il est trop facile de devenir un enseignant aujourd'hui.	3.04	2.83	2	1.08
96.	La plus importante source de satisfaction pour un enseignant c'est dans ses classes qu'il la trouve.	4.08	4.10	4	0.74
97.	Si j'avais suffisamment d'argent pour vivre confortablement le restant de ma vie, je continuerais quand même à oeuvrer dans l'enseignement.	3.46	3.68	4	1.17
98.	Les jeunes enseignants ont tendance à prendre les enseignants plus âgés comme modèles.	2.31	2.17	2	0.84
99.	Il est essentiel d'appartenir à des associations ou des groupements et d'y jouer un rôle actif.	3.65	3.86	4	1.06
100.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du premier cycle et deux du deuxième.	2.58	2.32	2	1.10
101.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs du secteur général et ceux du secteur professionnel.	3.18	3.68	4	1.37
102.	Dans cette école, il y a peu de contacts entre les professeurs appartenant à des groupes-niveaux ou des groupes-matières différents.	2.46	2.23	2	1.10
103.	Je ne crois pas que le hasard et la chance soient très importants dans ma vie.	3.58	3.83	4	1.27
104.	Je peux voir les implications et les résultats immédiats de mon travail.	3.31	3.71	4	1.12
105.	J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans cette école.	3.88	3.97	4	0.78

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
106.	J'ai souvent l'impression d'avoir peu d'influence sur les choses qui m'arrivent à l'école.	2.35	2.17	2	0.89
107.	Le monde de l'éducation est dirigé par un petit nombre de gens influents et les gens comme moi ne peuvent rien y faire.	1.81	1.77	2	0.80
108.	J'ai souvent le sentiment que mon école est une organisation où tout est structuré et où il est difficile de changer quoi que ce soit.	2.04	1.90	2	1.00
109.	Il me semble que les autres ont plus de facilité que moi à décider ce qui est bien et ce qui est mal.	1.69	1.75	2	0.55
110.	Un administrateur peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé.	3.54	3.83	4	1.07
111.	Au sein de l'école, la vie n'est tellement éloignée de ce qui est désirable et idéal que je désespère souvent de l'avenir.	2.19	2.00	2	1.06
112.	La vie de nos jours est presque vide de tout sens.	2.08	1.86	2	1.09
113.	J'ai le sentiment que, dans mon travail scolaire, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles.	4.00	4.11	4	0.98
114.	Il est normal de désespérer lorsque l'on voit comment les choses se passent dans les écoles.	1.77	1.67	2	0.66
115.	La vie a du sens seulement lorsque l'on se dévoue pour un idéal ou une cause.	3.88	4.10	4	1.1
116.	De nos jours, il y a tellement de lois et de règlements qu'un administrateur sait rarement comment agir.	2.15	2.04	2	0.92

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
117.	Pour réussir dans la vie, on est souvent obligé de prendre des moyens qui ne sont pas tout à fait honnêtes.	1.42	1.22	1	0.76
118.	Pour un administrateur, c'est important d'avoir des principes qui indiquent comment agir.	4.08	4.39	5	1.20
119.	Un des principaux problèmes du système scolaire est que ceux qui sont chargés de s'occuper du bien commun ne songent qu'à leur intérêt personnel.	2.65	2.50	4	1.23
120.	De nos jours, dans les écoles, il est difficile de distinguer entre une bonne et une mauvaise conduite.	2.15	1.87	1	1.19
121.	Un homme doit toujours obéir aux lois même si elles entravent ses intérêts personnels.	3.69	3.96	4	1.19
122.	Les problèmes dans les écoles d'aujourd'hui sont tellement graves qu'il n'y a vraiment rien à faire pour les régler.	1.54	1.43	1	0.65
123.	La vie dans les écoles tend à nous transformer en numéro, en machine.	2.23	2.00	2	1.11
124.	J'ai parfois l'impression dans mon école que personne ne s'intéresse à moi.	1.61	1.58	2	0.70
125.	A l'école, il est difficile d'émettre ses opinions si l'on est en désaccord avec la majorité des professeurs.	2.27	1.94	1	1.25
126.	A l'école, il y a plusieurs personnes avec qui je me sens des affinités.	4.08	4.32	4	1.13
127.	L'école est un lieu où je me sens chez moi.	4.35	4.42	4	0.74

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
128.	Mon travail a peu de signification et d'importance dans ma vie.	2.42	1.15	1	0.99
129.	Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels.	4.15	4.25	4	0.92
130.	J'ai le sentiment de venir à mon travail par obligation et non par choix personnel.	1.73	1.37	1	1.12
131.	Le travail que je fais est un travail réellement important pour la société.	4.19	4.40	5	1.02
132.	J'ai le sentiment que le choix de ma profession a été le résultat d'un ensemble de circonstances plutôt qu'une décision vraiment personnelle.	2.61	2.10	1	1.60
133.	Mon travail me permet d'être moi-même.	4.08	4.17	4	0.89
134.	Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail.	3.38	3.58	4	0.94
135.	Pour moi, l'enseignement est la plus belle des professions	3.02	4.00	4	0.76
136.	Si c'était à refaire, je n'aurais pas choisi de devenir un enseignant.	1.84	1.39	1	1.18
137.	De nos jours, dans les écoles, il est difficile d'être soi-même.	2.54	2.04	2	1.01
138.	Si j'avais la possibilité d'avoir un travail plus rémunérateur mais moins intéressant, je changerais certainement de travail.	1.46	1.37	1	0.58
139.	L'école doit être un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.	2.92	2.83	2	1.07

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
140.	L'école doit continuer l'éducation commencée à la maison.	4.23	4.32	4	0.81
141.	Les études collégiales sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	4.73	4.82	5	0.45
142.	Les études universitaires sont aussi importantes pour les filles que pour les garçons.	4.65	4.73	5	0.48
143.	Il est normal que ce soit surtout la mère qui s'occupe de l'éducation des enfants.	2.04	1.80	1	1.15
144.	A l'école, il est plus important d'aider les élèves à devenir autonomes, critiques et créateurs que de leur transmettre des connaissances.	3.92	4.17	5	1.16
145.	A l'école, il est plus important de proposer à l'étudiant un programme qui vise à développer sa personnalité que de lui offrir un programme d'étude qui le spécialise dans un métier.	3.81	4.00	4	1.06
146.	Malgré ses joies et ses peines, c'est à la maison que l'on aime le plus être.	3.50	3.50	3	0.95
147.	Comme elle est, la société fonctionne assez bien; des efforts pour pour la changer empireraient les choses.	2.04	2.00	2	0.66
148.	Le plus haut degré d'expression de soi-même et de satisfaction pour les membres d'un groupe peut être atteint par la discipline et le contrôle de soi au sein du groupe.	3.65	3.83	4	0.94
149.	Le changement en lui-même est une bonne chose car il n'y a rien de pire qu'une situation qui ne change pas.	3.35	3.71	4	1.13
150.	En fin de compte, la discipline est une bonne chose.	4.08	4.08	4	0.63

Nos des questions	Questions	Moyennes	Médianes	Modes	Ecarts-types
151.	Un enfant devrait obéir à ses parents sans se faire expliquer pourquoi il doit agir ainsi.	1.92	1.88	2	0.80
152.	L'intégrité et le maintien de la famille est le but ultime que tous les hommes doivent vouloir atteindre.	3.69	3.85	4	0.79
153.	Le plus grand désavantage de la discipline est qu'elle entrave l'expression complète d'une personnalité.	1.96	1.80	1	1.00
154.	Il n'appartient pas au système d'éducation d'assurer la formation religieuse des élèves.	2.08	1.80	1	1.23
155.	Les classes non-mixtes sont encore préférables aux classes mixtes.	1.65	1.59	1	0.69
156.	Les écoles privées devraient disparaître entièrement du système d'éducation du Québec.	2.23	2.00	2	1.18
157.	La polyvalence est une bonne chose.	3.69	3.88	4	1.01
158.	L'enseignement conduisant à l'université devrait être disponible à tous ceux qui en ont la capacité.	4.08	4.32	4	1.16
159.	La formation supérieure devrait être réservée à une élite.	2.27	2.00	2	1.22
160.	La spécialisation détruit la culture générale.	3.08	3.50	4.0	1.16
161.	Dans cette école, le climat général est est un de solidarité et d'entraide.	3.46	3.68	4	1.10
162.	Une personne devrait conformer ses idées et son comportement à ceux du groupe auquel elle appartient.	2.58	2.33	2	1.06

163. Voici quelques descriptions courantes de ce que peut être un bon professeur. Choisissez celle qui correspond le mieux à votre idée.

Un bon professeur: NE CHOISISSEZ QU'UN SEUL NUMERO.

	N	%
Se préoccupe de maintenir la discipline, voit à ce que les élèves travaillent fort, et leur apprend à suivre les directives.	1	3.8
Considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	2	7.7
Cherche à rendre sa classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	20	76.9
Considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé des élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	3	11.5
TOTAL	26	100.0

164. Comment vous décriveriez-vous comme professeur? NE CHOISISSEZ QU'UN SEUL NUMERO.

	n	%
Je me préoccupe de maintenir la discipline, soit à ce que mes élèves s'éveillent fort et leur apprend à suivre les directives.	2	7.7
Je considère que le plus important est que les élèves connaissent bien leur matière, que le programme soit couvert complètement et que le progrès des élèves soit régulièrement évalué.	4	15.4
Je cherche à rendre ma classe intéressante et encourage les élèves à être créateurs et à se débrouiller par eux-mêmes.	17	65.4
Je considère que le plus important est qu'un professeur soit gentil et bien aimé ces élèves, capable de les comprendre et de les aider à régler leurs problèmes.	3	11.5
TOTAL	26	100.0

L'ECOLE SECONDAIRE PUBLIQUE AU SAGUENAY·LAC·ST·JEAN

FASCICULE 1
les étudiants

FASCICULE 2
les enseignants
(VOLUMES I ET II)

FASCICULE 3
les parents

FASCICULE 4
les administrateurs

FASCICULE 5
les professionnels non·enseignants

FASCICULE 6
analyse comparative des données perceptuelles des différents groupes d'agents